



# **El libro ilustrado de no ficción y la formación de lectores desde el tercer espacio educativo como contexto de investigación**

Alumna: Eva Sánchez Arjona

Tutores: Ester Trigo Ibáñez y Manuel Francisco Romero Oliva



**Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente**

Septiembre de 2021

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	4
2.	JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO .....	5
3.	MARCO TEÓRICO .....	8
3.1.	La situación actual en la enseñanza de la lengua .....	8
3.1.1.	De la enseñanza tradicional a la enseñanza competencial .....	8
3.1.2.	La Competencia en Comunicación Lingüística: la competencia de las competencias .....	9
3.1.3.	El papel de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: problemas y retos .....	10
3.2.	El reto de formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción .....	12
3.2.1.	Un cambio de paradigma en la lectura: la alfabetización informacional .....	12
3.2.2.	El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores .....	16
3.3.	Afrontar el reto desde El Proyecto Lingüístico de Centro .....	19
3.3.1.	Una aproximación al Proyecto Lingüístico de Centro .....	19
3.3.2.	El plan lector y los libros ilustrados de no ficción en el PLC .....	22
3.3.3.	Formación, innovación e investigación en el PLC: la creación del tercer espacio .....	24
4.	DISEÑO METODOLÓGICO .....	27
4.1.	Metodología de investigación .....	27
4.2.	Objetivos y cuestiones de investigación .....	29
4.3.	El tercer espacio como contexto de investigación y los sujetos participantes .....	30
4.4.	Estrategias de recogida de información .....	33
4.4.1.	Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo .....	34
4.4.2.	Guía temática semiestructura de los grupos de discusión .....	35
4.4.3.	Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura de no ficción .....	36
4.4.4.	Diario de investigación .....	36
4.5.	Gestión de la calidad de la investigación y criterios éticos adoptados .....	37
4.6.	Fases y etapas del proceso de investigación: temporalización .....	38
4.6.1.	Fase preparatoria: delimitación del problema de investigación y diagnóstico inicial .....	39
4.6.2.	Fase de trabajo de campo: plan de acción .....	40
4.6.3.	Fase de análisis de datos .....	44
4.6.4.	Fase informativa .....	44

5.	ANÁLISIS DE DATOS: INFORME DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	44
5.1.	Procedimiento de análisis de la información.....	44
5.2.	Informe de resultados: El Proyecto Lingüístico de Centro y el libro ilustrado de no ficción: una experiencia de innovación desde el tercer espacio.....	47
5.2.1.	Bloque I. El centro antes del PLC: detectando necesidades y proponiendo retos.....	47
5.2.2.	Bloque II. El papel del tercer espacio en el PLC: (co)construyendo un plan de acción para afrontar los retos .....	50
5.2.3.	Bloque III. Los talleres de lectura con el LINF Mundo cruel: ejecutando el plan de acción en Educación Infantil desde el PLC.....	56
5.2.4.	Bloque IV: Impacto de la experiencia de innovación en el centro educativo: cumpliendo retos y adoptando cambios desde el PLC.....	64
6.	CONCLUSIONES.....	71
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
8.	ANEXOS.....	81
	Anexo I. Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro .....	81
	Anexo II. Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión.....	82
	Anexo III. Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF ...	84
	Anexo IV. Cronograma de las tareas realizadas en el proceso de investigación .....	86
	Anexo V. Codificación de los instrumentos y los sujetos informantes .....	88

## 1. INTRODUCCIÓN

Puesto que la competencia en comunicación lingüística (CCL) es la herramienta de acceso al conocimiento y debido a que la lectura se convierte en una preocupación muy extendida en la sociedad, el profesorado ha de afrontar el reto de formar lectores competentes. Desde estos planteamientos, el presente Trabajo Fin de Máster vinculado a la línea de investigación *Los proyectos lingüísticos de centro y su repercusión en la mejora de la práctica educativa*, se corresponde con una investigación acción participativa (IAP) que nace en el marco del proyecto de investigación *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción (FL\_SD\_LNF)*<sup>1</sup> con el objetivo de analizar las implicaciones del Proyecto lingüístico de Centro (PLC) en la mejora de la práctica educativa utilizando el libro ilustrado de no ficción (LINF) en Educación Infantil como elemento vehicular para mejorar la CCL del alumnado, en general, y, contribuir a la formación de lectores competentes, en particular.

No obstante, esta investigación forma parte de un trabajo más amplio realizado por un equipo formado por otros investigadores estudiantes de postgrado, bajo el asesoramiento de investigadores expertos integrantes del grupo HUM-1041-ineDLL del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Desde la multimodalidad, acceden a un centro educativo de la provincia de Cádiz para crear un tercer espacio desde el PLC y trabajar, desde una visión sistémica y democrática, en la elaboración de un plan lector que integre los LINF para abordar el tratamiento de la CCL desde áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL). Si bien, cada investigador dirige su estudio a un ciclo educativo diferente, se trabaja de forma coordinada con un mismo plan de actuación formativo que espera promover una experiencia de innovación desde la que hacer frente a la necesidad de cambio manifestada por el centro educativo.

El cambio de paradigma en la lectura y los bajos índices de comprensión lectora que las diferentes pruebas de evaluación externa vienen anunciando, nos lleva a justificar las razones por las cuales los principales elementos de esta investigación —LINF y PLC— son pertinentes y relevantes para el desarrollo del conocimiento y la mejora de la práctica educativa. Para comprender la realidad objeto de estudio se presenta la fundamentación teórica resultado de una revisión bibliográfica sobre la situación actual de la enseñanza de la lengua, presentando el LINF como herramienta eficaz para promover el reto de formar lectores críticos y el PLC como estrategia unificadora para afrontar el cambio desde la formación, la innovación y la investigación.

---

<sup>1</sup> Este TFM es una continuidad del TFG realizado en el curso académico 2019-2020 asociado a la beca de colaboración del MEFP en departamentos universitarios para el Proyecto I+D+i Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción (RTI2018-093825-B-I00). Este proyecto está dirigido por la doctora Rosa Tabernero Sala de la Universidad de Zaragoza. En él se integran investigadores de diversas universidades nacionales: Cádiz, Granada y Santiago de Compostela.

Con un marco teórico apoyado en la teoría científica y en las investigaciones precedentes, se da paso a la concreción del diseño metodológico describiendo el método de IAP como metodología cualitativa que opera desde un paradigma socio-crítico, los objetivos y las cuestiones de investigación a las que se pretende dar respuesta, el tercer espacio educativo como contexto de investigación y los sujetos participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la gestión de la calidad de la investigación, los criterios éticos adoptados y las fases del estudio.

Gracias al registro de la información obtenida en un trabajo de campo de gran envergadura con numerosas intervenciones entre reuniones, sesiones formativas, implementación de la propuesta de trabajo en las aulas y encuentros con carácter evaluativo, se procede al análisis de los datos indicando el procedimiento de categorización seguido, para dar paso al informe de los resultados, posicionándose este como epígrafe relevante para comprender el fenómeno de estudio desde un enfoque narrativo biográfico, donde la voz del investigador participante se torna fundamental y se triangula con las aportaciones de los diferentes agentes.

Tras la presentación del informe, la investigación finaliza con unas conclusiones que pretenden dar respuesta a los objetivos de investigación, valorar el alcance del estudio realizado, trazar líneas prospectivas y realizar una matriz DAFO para analizar las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades de la situación actual del centro tras la intervención del tercer espacio, y un análisis CAME para sugerir mejoras que contribuyan al desarrollo del PLC en el próximo curso escolar. Cierra el trabajo las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que amplían y aclaran el contenido desarrollado durante el proceso de investigación.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO**

El aprendizaje de una lengua posibilita el acceso a la cultura, ayuda a planificar nuestras acciones y a desenvolvernos adecuadamente en una sociedad donde la comunicación es cada vez más imprescindible para participar desde una perspectiva crítica en el mundo que habitamos (Cassany et al., 2014). Las diferentes destrezas comunicativas —escuchar, hablar, leer y escribir— suponen la herramienta de acceso al conocimiento escolar y su carácter transversal en las ANL es un aspecto que las escuelas no deberían seguir ignorando. La lectura está directamente relacionada con el éxito o el fracaso escolar y son los estudiantes con un alto dominio de la comprensión lectora los que obtienen mejores resultados en el resto de las áreas curriculares (Romero Oliva y Trigo, 2015). Las últimas evaluaciones internacionales como PIRLS y PISA calculan que un alto porcentaje de los estudiantes españoles presentan graves dificultades para manejar la información escrita (MEFP, 2017; 2020a) y los resultados del último informe TIMSS muestran que el bajo nivel en ciencias y matemáticas está estrechamente relacionado con la comprensión lectora (MEFP, 2020b). A pesar de los esfuerzos

realizados por la imaginación por resonancia magnética, el acceso comprensivo a la lectura no es una tarea exclusiva del cerebro y más allá de los componentes cognitivos, depende de otros componentes psicológicos y ecológicos relacionados con la motivación, las expectativas docentes, el estilo de enseñanza o el entorno familiar, social y cultural (Tolchinsky, 2008).

Estas declaraciones anuncian la presencia de un analfabetismo funcional (Area y Guarro, 2012; Cerrillo, 2005) que corrobora la importancia de investigar en los contextos escolares sobre la problemática anunciada. De hecho, la UNESCO (2016) propone entre los ODS de la Agenda 2030 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 20) siendo una de sus metas asegurar que todos los jóvenes del mundo alcancen los niveles máximos en alfabetización funcional como parte del derecho a la educación y un bien público que debe ser garantizado.

Con estas intenciones, el presente estudio se hace eco de esta necesidad imperiosa en el CEIP Príncipe Felipe con un alto porcentaje de alumnado con un bajo nivel de eficacia lectora, y emprende un intervención planificada para afrontar el reto de formar lectores críticos, capaces de convertir, desde la reflexión, la información que reciben en conocimiento, tratando de afrontar la alfabetización informacional y reducir los peligros de una lectura cada vez más caracterizada por la captura de pantalla que la reflexión pausada (Zafra, 2017). La problemática objeto de estudio es, sin duda, un toque de alarma para reflexionar sobre nuevas propuestas metodológicas y recursos innovadores que posibiliten al profesorado hacer frente a los desafíos que se le imponen.

Es así como el LINF, género incipiente que ha resurgido en el mercado editorial, renovando y revitalizando sus rasgos distintivos (Lartitegui, 2018), se torna fundamental como recurso de máximo interés para contribuir al desarrollo de la competencia informacional desde la implementación de un modelo híbrido de lectura que integre la materialidad del libro objeto propia de la cultura analógica y las estrategias visuales e hipervinculares de la cultura digital (Sampériz et al., 2020). El conocimiento que se comparte en estas páginas supone una aportación que se suma a las todavía escasas y recientes publicaciones realizadas por investigadores del ámbito nacional sobre la formación de lectores desde el género de no ficción (Romero Oliva et al., 2021a; Sampériz et al., 2020; Lartitegui, 2018) frente a una línea de investigación fuertemente consolidada desde una perspectiva estrictamente literaria (Trigo et al., 2021). Con ello se espera combatir el escaso lugar que este tipo de libros siguen ocupando en las aulas (Young et al., 2007; White, 2011; Khun et al., 2017), y verificar, con su implementación, las potencialidades didácticas frente al uso exclusivo de los libros de textos (Nemirvosky, 2003) que, se suma a los escollos que siguen existiendo en muchas escuelas hacia la propuesta de transversalidad para el tratamiento de la CCL como basamento de la actividad escolar (Tolchinsky, 2008).

Conscientes de los cambios curriculares y organizativos que supone abordar este reto en las escuelas, nos enfrentamos a una tarea compleja que no sería posible asumir sin aludir al término de innovación educativa. Según García Peñalvo (2015), gracias a la innovación el centro se involucra en un proceso de análisis de las necesidades detectadas, pone en marcha propuestas de actuación fruto de acuerdos sostenibles que mitigan la resistencia al cambio y se consiguen alcanzar unos resultados que aparecen en forma de mejoras estables en el tiempo. Para ello surgen, desde las administraciones públicas, iniciativas de Planes y Programas que con la garantía de cohesión, continuidad y formación hacen viable la transformación educativa (Imbernón, 2007). Es concretamente el PLC una de las posibles actuaciones integradoras que la escuela puede acometer para transformar su realidad desde el tratamiento integrado de la CCL como factor clave para promover el éxito escolar, afrontar los déficits lingüísticos, mejorar la convivencia e implicar a toda la comunidad en la vida del centro (Trujillo, 2015a; Pérez Invernón, 2019).

La posibilidad de participar en una experiencia de innovación de estas características desde la triple perspectiva de intervención, innovación e investigación (Camps, 2002) aportará evidencias significativas de las implicaciones que el PLC genera para mejorar la práctica educativa desde la implementación de los LINF como recurso presuntamente valioso para contribuir a la formación de lectores competentes en la sociedad digital (Young et al., 2007). Así, la relevancia de esta IAP reside en el contexto del tercer espacio en el que se ha desarrollado, donde universidad y escuela han traspasado los muros físicos que la separan, dando lugar a un espacio ubicuo convertido en un auténtico laboratorio de innovación e investigación que posibilita la unión entre teoría y práctica (Zeichner, 2010). Compartir la experiencia vivida en este contexto peculiar, realiza una necesaria aportación al conocimiento científico dada la ausencia de investigaciones sobre formación del profesorado que partan de una realidad educativa específica y que se realicen desde la implicación de agentes internos y externos del centro educativo para poder contribuir al desarrollo de una renovada cultura profesional (Imbernón, 2007).

No obstante, trabajar desde el PLC con la mirada puesta en el desarrollo de un plan lector sistematizado que integre tanto a las AL como a las ANL, se suma a los escasos trabajos que desde una visión institucional han abordado conjuntamente ambas cuestiones (Trigo et al., 2021) generando importantes repercusiones socioeducativas. Por un lado, el centro educativo, el alumnado y el profesorado se convierten en principales beneficiarios de un cambio curricular y metodológico que afecta positivamente al rendimiento escolar (Trujillo, 2015b). Por otro lado, la optimización del rendimiento escolar del alumnado contribuirá a la modificación de los datos negativos que sitúan a nuestro país y a nuestra comunidad autónoma en el punto de mira, haciendo posible la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse desde una perspectiva ético-política (López Gil, 2018).

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. La situación actual en la enseñanza de la lengua

##### 3.1.1. De la enseñanza tradicional a la enseñanza competencial

Desde hace bastantes años estamos inmersos en una sociedad que no para de evolucionar y que poco tiene que ver con el modelo que surgió después de la Revolución Industrial. La sociedad actual bautizada por Bauman (2008) como modernidad líquida nos sitúa en un momento histórico caracterizado por la inestabilidad, la inmediatez, la fluidez y el caos, que no ha dejado indiferente a la escuela, siendo necesario un replanteamiento de sus funciones (Romero Oliva et al., 2018). Durante el siglo XX se ha ido conformando un nuevo modo de entender la educación que ha tratado de alejarse de lo que todavía hoy sigue primando en las escuelas, la transmisión de conocimientos.

Sin embargo, sabemos con gran certeza que la educación no es sinónimo de instrucción de contenidos teóricos de las diferentes disciplinas y se apuesta por un cambio en los sistemas educativos para que los estudiantes sepan transitar por un mundo global que evoluciona a pasos agigantados en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento. La apuesta por el cambio no es una simple cuestión de renovación, es una exigencia que se hace incuestionable frente a los cambios sociales, políticos, económicos, científicos y culturales que afrontamos como sociedad —desarrollo del neoliberalismo, globalización, unificación europea, movimientos migratorios, avances científicos y tecnológicos, explotación de los medios de comunicación como arma económica e ideológica— y que anuncian al profesorado los retos a los que deben dar respuesta, a la luz de unos datos preocupantes sobre el fracaso y el abandono escolar temprano (Prado Aragonés, 2004).

A pesar de una mejora en relación con años anteriores, las cifras de abandono temprano siguen siendo poco esperanzadoras. Según el estudio *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021* (MEFP, 2020c), España en el año 2019 presentaba con un 17,3 % la cifra más elevada de abandono temprano con respecto al resto de países de la Unión Europea, muy lejos del 3,0 % de Croacia y del 10,2 % de la media de la UE. Estos datos apuntan a una falta de éxito del sistema educativo y la necesidad de encontrar una respuesta eficaz nos lleva a apostar por un enfoque sistémico de la educación que asuma un carácter multidimensional y un planteamiento global (Romero Oliva et al., 2018). El concepto que se ajusta a este enfoque educativo es el de competencia, entendiendo esta como “un conjunto integrado de capacidades que permite comprender una situación y resolverla de un modo más o menos pertinente (Bolívar, 2008, p. 44). Desde la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que introdujo por primera vez el concepto de competencias básicas, hasta la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, las competencias han sido



entendidas como aquellas “que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (BOE, 2015, p. 6986) en un contexto de aprendizaje permanente.

De acuerdo con Pérez Esteve y Zayas (2009) surgen como respuesta a una necesidad de cambio ocasionada por el vertiginoso avance de las tecnologías y la globalización que anunciaban a viva voz la necesidad de formar ciudadanos capaces de desarrollar aprendizajes a través de la planificación de soluciones a los problemas planteados, haciendo uso de los conocimientos construidos en diferentes situaciones. Ahora bien, para que esto se produzca es condición *sine qua non* abordar el desarrollo de las competencias desde un enfoque de enseñanza integrado que se aparta de la idea de asignaturas como compartimentos estancos, entiendo que las diferentes competencias deben estar presente en cada área o materia curricular y que cada área contribuye en mayor o menor medida a ciertas competencias. Esta situación se presenta hoy como un desafío al que el profesorado se enfrenta con gran dificultad por la arraigada tendencia de una educación tradicional que se muestra contraria con los cambios ocasionados por la era de la postmodernidad (Marcelo García, 1996) y en el que el tratamiento de la CCL juega un papel fundamental (Trujillo, 2015a).

### 3.1.2. *La Competencia en Comunicación Lingüística: la competencia de las competencias*

De las siete competencias clave reguladas por la normativa, la CCL es la competencia de las competencias, el vehículo para acceder al conocimiento desde una concepción transdisciplinar. De acuerdo con Hymes (1971), citado en Gómez Alfonso (2009):

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (p. 48).

Aludiendo a la concreción del concepto que hace Canal, Mendoza (1998a) explica que la CCL es una suma de diferentes subcompetencias: competencia discursiva, gramatical, sociolingüística, estratégica, referencial o enciclopédica y literaria. El adecuado dominio de todas ellas hace posible que el hablante utilice correctamente los diferentes códigos y registros de la lengua. Por tanto, como señala Prado Aragonés (2004) no podemos hablar únicamente de competencia lingüística o gramatical ya que esta solo es una de las subcompetencias que engloba la competencia comunicativa, siendo necesario para el hablante poner en práctica otros conocimientos y habilidades más allá de los lingüísticos. Ahora bien, pese a la variedad de significantes con los que se nombra, optamos por el término de CCL definido por Pérez Esteve (2007) como el conjunto de saberes, habilidades y estrategias que deben movilizarse en los hablantes para utilizar el lenguaje “como instrumento de comunicación oral y escrita, de

aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta” (p. 17).

Así, podemos deducir que la CCL además de convertirse en un instrumento clave en el desarrollo de las relaciones sociales en los centros educativos, del nivel alcanzado por el alumnado en esta competencia, depende el éxito o el fracaso escolar, ya que las tareas escolares están estrechamente vinculadas con el adecuado uso de la lengua como herramienta de construcción de aprendizaje (Trujillo, 2015b). Esta estrecha relación ha sido estudiada en numerosas investigaciones constatando que el alumnado con un alto nivel de CCL obtiene mejores calificaciones en las demás áreas curriculares (Fabregat, 2020; Romero Oliva et al. 2018). De acuerdo con Romero Oliva y Trigo (2015), la importancia de la CCL en el éxito escolar es debido entre otros aspectos al carácter transversal, instrumental e interdisciplinar que asume en las diferentes materias convirtiéndola en el núcleo transdisciplinar para combatir de forma integrada el fracaso escolar, la base para acceder y desarrollar el conocimiento de las diferentes materias y competencias clave.

No quedan dudas de que el acto comunicativo es imposible de llevar a cabo con el conocimiento del código lingüístico exclusivamente, sin embargo, la práctica educativa dominante pareciera ceñirse a este como único pertrecho. Así lo demuestran no pocos hallazgos investigativos que anuncian que pese a los esfuerzos dedicados a aprender el código, muchos estudiantes universitarios siguen presentando graves dificultades a la hora de abordar tareas comunicativas sencillas, encontrando deficiencias para ajustar su mensajes orales o escritos al contexto requerido en cada situación y escaso dominio y conocimiento de los géneros discursivos que se requieren para desenvolverse adecuadamente en la sociedad (Gómez Alfonso, 2009; Cassany et al., 2014).

### *3.1.3. El papel de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: problemas y retos*

La Didáctica de la Lengua y la Literatura no ha permanecido ajena a estos cambios, es junto a todas las disciplinas escolares, una de las más afectadas por actuar la lengua como elemento vehicular. Aunque se considera una disciplina relativamente reciente, surge ante la necesidad de encontrar soluciones a los problemas que se estaban percibiendo en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario. La crisis del modelo tradicional de enseñanza de la lengua orientado a la enseñanza de la gramática lleva a poner la atención en otras ciencias fundamentando su creación en la contribución de diferentes disciplinas —psicopedagógicas, lingüísticas y literarias— (Mendoza, 1998a). Su objetivo es intervenir a través de la investigación en la acción sobre los problemas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, presentando propuestas de actuación adecuadas para dar solución, mediante el análisis de todos los factores que influyen en el proceso didáctico, y contribuir a la modificación del comportamiento lingüístico del alumnado (Prado Aragonés, 2004). Los alumnos no

entienden lo que leen, no saben explicarse, hablan muy mal, son algunas de las quejas más repetidas entre el profesorado, tratando la DLL buscar soluciones eficaces a una realidad educativa que nos permite hablar de analfabetismo funcional. Este hace referencia a la escasa competencia del alumnado escolarizado para resolver cuestiones de la lengua en situaciones comunicativas que requieren un esfuerzo intelectual para el que no están preparados (Cassany et al., 2014). Sin embargo, no creemos que se trate de un problema del alumnado, más bien nos situamos ante un problema de enseñanza.

De hecho, algunas de las causas que siguen haciendo latente esta problemática están relacionadas con la incapacidad de hacer frente a la situación plurilingüe y pluricultural que caracteriza a nuestro país, donde la variedad dialectal que domina el alumnado se presenta a kilómetros de distancia del dialecto escolar comúnmente aceptado (Palou y Bosch, 2005). También resulta relevante la presencia de un modelo enseñanza de la lengua basado en la gramática, que en Educación Infantil insiste en la grafomotricidad y en Educación Primaria en la ortografía, a pesar de que la normativa que regula las enseñanzas mínimas de ambas etapas deje de apostar por este modelo (Cassany et al., 2014). Se trata de un modelo desfasado propio del conductismo y basado en prácticas instruccionales para enseñar a leer y escribir (González Riaño et al., 2009) donde predomina una organización del aula tradicional que fomenta el trabajo individual con el maestro y el libro de texto como únicos protagonistas, siendo el silencio la sintonía de clase. Sin embargo, otros modelos de enseñanza basados en los principios del socioconstructivismo, desde los que se conciben modos diferentes de aprender que pasan por la presencia de un discurso plurigestionado basado en la interacción oral para la construcción de significados compartidos (Palou y Bosch, 2005; Sánchez Rodríguez, 2016; Romero Oliva, 2009), son los que deben impregnar las escuelas.

No obstante, a ello se suma la problemática de la formación lingüística y literaria del profesorado, que según Cassany et al. (2014) conlleva a una insuficiencia de docentes preparados para ejercer como modelos lingüísticos que dominan el sistema de la lengua que tienen que enseñar. Múltiples investigaciones arrojan resultados poco esperanzadores: bajo nivel de logro de la competencia comunicativa en los estudiantes de magisterio (Jiménez Fernández et al., 2019); desconocimiento del corpus de literatura infantil y juvenil y escasas condiciones para promover en su alumnado un comportamiento lector (Elche y Yubero, 2019). Además, son frecuentes los problemas metodológicos del profesorado, originados por una formación inicial comprimida que, en escasos años y con una alta densidad de contenido, hacen imposible que los estudiantes se incorporen a su lugar de trabajo con la formación deseable (Imbernón, 2007). A pesar del esfuerzo generado por la DLL, todavía queda un largo camino por recorrer que haga palpable la evolución en métodos, prácticas, recursos y materiales didácticos. Ahora bien, su implementación no es suficiente y se vuelve necesario conocer y afrontar muchos de los retos y necesidades formativas que se plantan desde la DLL —tabla 1—.

**Tabla 1***Retos en la enseñanza de la lengua y la literatura*

<b>Reto</b>	<b>Descripción</b>
Enfoque comunicativo y funcional de la lengua	Apostar por un enfoque comunicativo y funcional de la lengua que se aleja de los modelos lingüísticos científicos tradicionales y que promueva una enseñanza desde la óptica multidisciplinar, dotando al alumnado de estrategias de aprendizaje y estrategias discursivas propias de la lengua oral y escrita en todas las áreas.
Formación permanente	Implicarse en una formación permanente desde la reflexión en la práctica, adoptando actitudes innovadoras y creativas para convertir la escuela un espacio vivo, de interacción y motivación hacia el aprendizaje, así como desarrollar una actitud positiva hacia el plurilingüismo para estar en sintonía con las exigencias que demanda la incorporación del estado al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la globalización y el fenómeno migratorio.
Modelos activos de enseñanza	Adoptar modelos activos de enseñanza cuya esencia radique en la generación de situaciones de aprendizaje basadas en la interrelación comunicativa y la actividad constructiva, y en la figura de un docente investigador de su propia práctica en colaboración con los diferentes agentes educativos para poner fin a la crisis del modelo de enseñanza tradicional.
Conocimiento del corpus	Desarrollar la capacidad crítica y la sensibilidad estética para saber seleccionar lecturas y ejercer una correcta mediación lectora a través del conocimiento de un corpus editorial que se encuentra en pleno crecimiento con nuevos géneros literarios y formatos multimedia e interactivos.
Formación de lectores críticos en la sociedad digital desde la ALFIN	Afrontar el reto de formar lectores en la sociedad digital con competencia informacional para hacer frente a la hipertextualidad, la búsqueda, selección, evaluación, tratamiento y procesamiento de la información, ante la infoxicación y los nuevos códigos comunicativos, desde la formación del profesorado para poner en práctica los nuevos medios y recursos comunicativos desde una perspectiva crítica.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Prado Aragonés (2004), Cassany et al. (2014) y Romero Oliva et al. (2018).

Como se aprecia estos desafíos han llegado a la escuela y han generado nuevas necesidades formativas que apuntan a una reestructuración de los currículos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de proporcionar al alumnado las herramientas adecuadas para utilizar el conocimiento construido en un marco de convivencia (Pérez Esteve y Zayas, 2009). Nuestro objetivo probablemente sea ambicioso, pero estamos convencidos de que optar por dar respuesta a algunos de estos retos implica necesariamente llegar hacia los demás. Así, desde esta investigación se opta por el estudio de dos cuestiones que permitirán abordar los diferentes retos presentados y que constituyen los siguientes epígrafes de este trabajo: 1) la formación de lectores críticos en la sociedad digital desde la selección rigurosa de libros ilustrados de no ficción; 2) la formación permanente del profesorado para promover un enfoque comunicativo funcional mediante metodologías activas desde el PLC como estrategia sistémica que facilita la coordinación los procesos de enseñanza y aprendizaje de la CCL.

### **3.2. El reto de formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción**

#### **3.2.1. Un cambio de paradigma en la lectura: la alfabetización informacional**

En las páginas anteriores anunciábamos uno de los retos que la actual sociedad de la información y el conocimiento está imponiendo a la escuela, formar lectores críticos capaces de afrontar los nuevos desafíos cognitivos y deontológicos a los que se enfrentan (Tabernero, 2018). Si bien esta tarea nunca ha sido fácil, en los tiempos que corren esta complejidad se ha visto acentuada. A la dificultad de un

proceso cuyas acciones de enseñanza en la escuela parecen dirigirse únicamente a descifrar el código escrito, se añaden otras acciones de gran envergadura cuando se entiende que leer es “saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios” (Mendoza, 1998b, p. 14). La necesidad de comprensión como hecho que valida el acto de leer (Ballester e Ibarra, 2016) y que permite desentrañar las ideas del texto, conectarlas entre sí, establecer un orden y construir una jerarquía reconociendo la trama de relaciones que articulan las ideas globales para duplicar la semántica del texto hasta llegar a comprenderlo (Sánchez Miguel, 1993), es aún más evidente cuando numerosos estudios como los citados por Area y Guarro (2012) constatan la presencia de un analfabetismo funcional que se refiere a la incapacidad de manejarse en la red, afrontar la hipertextualidad, realizar una lectura pausada y atenta o evaluar la confiabilidad de una información. Algunos investigadores (Zafra, 2017; Ballester e Ibarra, 2016) afirman que se trata de una lectura que en pocas ocasiones incorpora el esfuerzo de capacidad crítica y reflexiva, cuyos soportes digitales condicionan un proceso de lectura caracterizado por la velocidad, la abundancia y la trivialidad, poniendo en riesgo las capacidades cognitivas que se desarrollan cuando se realiza una lectura analógica.

Tampoco son positivos los datos que nos aportan las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales a pesar del recelo que puedan provocar. El informe PISA de 2019 expone que seguimos con unas cifras preocupantes, indicando como ya lo anunciaba Trujillo (2015b) que una parte importante del alumnado de nuestro país presenta graves problemas de comprensión lectora. Mientras la puntuación media de la OCDE se sitúa en el nivel 4 de la escala de lectura con 487 puntos, la puntuación media obtenida en España es significativamente inferior, situándose en el nivel 3 de la escala con 477 puntos (MEFP, 2020a). Asimismo, los informes PIRLS y TIMSS permiten evidenciar que los índices de comprensión lectora repercuten en el éxito académico siendo necesario afrontarse desde un enfoque sistémico (Romero Oliva y Trigo, 2018).

La UNESCO (2005) en el informe titulado *Hacia las sociedades del conocimiento* anunciaba que “el auge sin límites del mundo de las máquinas parece anunciar una atrofia de las capacidades humanas” (p. 54). Tampoco olvida mencionar los problemas deontológicos sobre la libre expresión, la ética o la privacidad que la irrupción de internet está ocasionando. Todos estos datos apuntan a la urgente necesidad de disponer de recursos y metodologías innovadoras que contribuyan a la formación de sujetos digitales capaces de actuar y desenvolverse desde una perspectiva ético-política (López Gil, 2018). Para hacer frente a esta demanda, no son pocos los autores que anuncian la necesidad de contribuir desde la escuela a la alfabetización informacional como un proceso complejo basado en el conocimiento y dominio de los nuevos códigos y formas comunicativas que se han generado en la cultura digital (Area y Guarro, 2012; Teberosky, 2003).

Por tanto, el desarrollo de la competencia informacional mantiene una estrecha conexión con la competencia lectora, pues en ambos casos se requiere la formación de un lector capaz de seleccionar, validar, contrastar, organizar y procesar la información, para pasar de la mera decodificación a la construcción de conocimientos, de la reproducción a la producción, de la copia literal o parafraseada a la creación de un discurso propio (López Gil, 2018). El estudio realizado por Kriscautzky y Ferrerio (2018) que propone a un grupo de estudiantes de 9 a 12 años resolver un problema de discrepancia de información, demuestra que cuando se plantean tareas en las que los estudiantes deben resolver nuevos retos cognitivos más allá de la consigna de solicitar datos concretos, estos son capaces de poner en práctica estrategias de lectura crítica, siendo indiscutible la importancia del papel que ha de desempeñar el docente para desarrollar en el alumnado actitudes relacionadas con la verificación de la información recogida (Teberosky, 2003).

Con el desarrollo de la competencia informacional se espera que los ciudadanos del siglo XXI desarrollen la capacidad para hacer frente a la infoxación o ingente suma de información que bombardean sus pantallas (López Gil, 2018), especialmente cuando los datos de investigaciones recientes informan del elevado número de horas que los más pequeños pasan conectados a la red (Bonilla del Río y Aguaded, 2018) y la tendencia al alza de nuevos casos de trastorno por déficit de naturaleza asociados a la adicción digital entre la población infantil y juvenil que acaban repercutiendo negativamente en el éxito escolar (Bautista Vallejo, 2019).

Así como hemos evolucionado hacia nuevas formas de lecturas y nuevos lectores que parecen alejarse de la figura de un lector competente, no podemos olvidar los cambios generados en los mediadores de lectura como principales influyentes en el comportamiento de los lectores en formación. Ya no solo los maestros, libreros, bibliotecarios o familiares ejercen esta labor, sino que inmersos en la cultura digital surge el fenómeno booktuber como mediador de lectura en las redes sociales que ejerce una mediación de igual a igual, cuyas implicaciones en la mejora de los hábitos lectores están siendo anunciadas en numerosas investigaciones (Vizcaíno Verdú et al., 2019). No es difícil imaginar que cuando se consigue generar expectativas y motivación hacia la lectura de un libro o texto en concreto, el comportamiento lector durante el proceso de lectura influye positivamente, existiendo más posibilidades de realizar una lectura pausada, atenta y reflexiva, pudiéndose alcanzar la comprensión y la interpretación desde una perspectiva crítica y argumentativa.

Los cambios que se producen en la figura del lector y en la construcción de hábitos lectores dependen en gran medida, de la época, el grupo social y los contextos culturales en los que se desenvuelve el lector (Mata, 2009). Más aún cuando las características del entorno son cambiantes, líquidas e interdependientes (Bauman, 2008) y los textos, soportes y prácticas lectoras muestran un panorama heterogéneo confluyendo en nuevas exigencias lectoras que no pueden pasar desapercibidas desde la

escuela. Estas relaciones que se producen entre los diferentes sistemas ecológicos en los que se desarrollan las personas y su concreción en los hábitos sociales de lectura son explicadas por Romero Oliva et al. (2020) acogiéndose a la teoría ecológica de Bronfenbrenner, dando lugar a numerosos aspectos que ejercen una influencia más o menos directa y más o menos positiva en la construcción de hábitos lectores —tabla 2—.

**Tabla 2**

*Relación entre los sistemas ecológicos y los hábitos sociales de lectura en la escuela*

Sistemas ecológicos	Relación con los hábitos sociales de lectura en la escuela
Microsistema	Comprende los dos contextos que ejercen influencia directa en la medicación lectora: la escuela (planes de lecturas) y el hogar (actividades de ocio, recursos electrónicos, libros disponibles...).
Mesosistema	Hace referencia a los entornos culturales con los que la persona interactúa (bibliotecas, centros comerciales, librerías, clubes, asociaciones) y relaciones familiares y de amistad física o virtual (redes sociales, juegos, blogs, booktubers).
Exosistema	Incluye las ofertas educativas municipales (talleres, festivales, campañas, certámenes...) y los medios de comunicación locales.
Macrosistema	Alude a las decisiones ideológicas de la normativa educativa y a los planes y programas de innovación; las repercusiones de los factores económicos en la normativa de los centros; las influencias de los informes de instituciones implicadas en el fomento de la lectura (PIRLS, FGEE, FGSR...); la influencia en los medios de comunicación, marketing y publicidad de las editoriales.
Cronosistema	Comprende las repercusiones ocasionadas en la lectura, los lectores y las formas de leer en función del momento vivido y las nuevas modas culturales.
Globosistema	Abarca la influencia de la globalización en la demanda de una enseñanza que integre la interculturalidad y la internalización a través de la participación en programas internacionales.

*Fuente:* elaboración propia adaptada de Romero Oliva et al. (2020).

Quizás una influencia positiva de los diferentes factores implicados en los sistemas propuestos por Romero Oliva et al. (2020) lleven a registrar las mejores cifras hasta el momento aportadas por el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España* de la Federación de Gremios de Editores. No obstante, aunque durante el 2020 se elevó el número de lectores frecuentes de libros en tiempo libre, alcanzando el máximo valor de 57,7 % en la población mayor de 14 años, un 36,0 % continua sin leer libros. Mejorar estos resultados es nuestra labor, especialmente cuando Andalucía con un 59,3 % se sitúa entre las últimas posiciones en lo que respecta a lectores de libro en tiempo libre, alejándose del 64,0 % de la media de España (FGEE, 2021).

Sin embargo, entendemos que no resulta sencillo el reto que encomendamos a una escuela que a veces opera en sintonía de políticas neoliberales influenciadas por un pensamiento único que rechaza otras formas alternativas de hacer y deshacer (Torres Santomé, 2015). Por esta razón en este trabajo se buscan alternativas coherentes desde un modelo híbrido de lectura, superando el debate sobre la presencia o ausencia de las TIC en la escuela, para comenzar a indagar en los porqués, para qué y cómo usarlas (López Gil, 2018) desde el LINF como recuso para afrontar la crisis de lectura que venimos anunciando.

### 3.2.2. *El libro ilustrado de no ficción en la formación de lectores*

Hemos hablado hasta el momento de las modificaciones que el desarrollo tecnológico de la sociedad actual ha generado en la figura del lector contemporáneo y los modos de lectura, sin embargo, esta modificación también ha irrumpido en la concepción del libro (Sampériz et al., 2020) y en la industria editorial con la proliferación de nuevos géneros (Prado Aragonés, 2004). La pérdida de protagonismo de los libros informativos con la irrupción de internet en la mayoría de los hogares no duró mucho tiempo y a principios del siglo XXI la publicación ingente de LINF vuelve a dar un giro en la expansión del mercado editorial que se hace eco del nuevo paradigma de lectura, revitalizado el diseño del libro como objeto y sus componentes paratextuales, introduciendo la interactividad nutrida de la lectura hipertextual que se ajusta a las características de un lector familiarizado con las pantallas y la virtualidad (Sampériz et al., 2020). Las nuevas propuestas editoriales apuestan por estos libros desde una concepción manipulativa que representa un conjunto entre arte y conocimiento, con formato lúdico cuya materialidad construye el discurso haciendo de la relación física con el libro un condicionante de la experiencia de lectura, enriqueciendo la divulgación del saber científico y contribuyendo al desarrollo de la competencia informacional (Romero Oliva et al., 2021c).

Estas características contribuyen a un nuevo modelo de lectura híbrido presidido por el LINF que cabalga entre los paradigmas digitales y analógicos (Tabernero, 2018) y que se presenta como una herramienta idónea para combatir, desde la escuela, la crisis de lectura del siglo XXI, permitiendo hacer frente a los nuevos retos que depara la formación de lectores competentes informacional y digitalmente tal como ya lo han anunciado hace algunos años numerosos investigadores en el ámbito internacional (Hughes, 2006; Young et al., 2007; Ruth, 2009; White, 2011; Kuhn et al., 2017) y más recientemente, en una fase inicial, investigadores del ámbito nacional (Romero Oliva et al., 2021a; Sampériz et al., 2020; Lartitegui, 2018; Trigo et al., 2021).

Pese a esta ausencia en la investigación educativa de nuestro país, los LINF no son un nuevo fenómeno y nos han acompañado a lo largo de la historia, pero no ha sido hasta la actualidad cuando se han presentado como un producto novedoso anteriormente conocido como libro informativo o de conocimiento (Lartitegui, 2018) y que en 1994 en la feria del libro de Bolonia paso a acogerse bajo el término de no-ficción (Trigo et al., 2021) implicando una expansión del género y su apertura hacia nuevos rasgos distintivos que no paran de ampliarse día a día en el mercado editorial (Lartitegui, 2018). Burgos (2019) se refiere a los libros de no ficción como un subgénero de la literatura infantil y juvenil, pudiendo deberse a que existe cierta tendencia a la hibridación de las propuestas no ficcionales recurriendo a menudo a recursos literarios y juegos lingüísticos que tienen la intención de atraer al público receptor (Garralón, 2013). De hecho, como señala Duke (2003) citado en White (2011) los LINF pueden ser informativos, narrativo-informativos o informativo-poéticos, aunque no por su retórica



literaria dejan de ser libros que ofrecen una información fáctica sobre el mundo, escrito por personas expertas que realizan una tarea de divulgación científica incorporando un vocabulario técnico propio de las diferentes ciencias del saber (Brugarolas y Martín, 2002), coincidiendo con Romero Oliva et al. (2021a) al distinguir los LINF de los libros de literatura.

Ahora bien, diversas investigaciones (White, 2011; Young et al., 2007; Alexander & Jarman, 2018) están demostrando que estos contribuyen a la creación de hábitos lectores y garantizan el placer y el gusto por la lectura, dejando atrás esta exclusividad otorgada a la ficción. Sin embargo, el contacto con los LINF no busca el desarrollo de la competencia literaria, sino proporcionar una experiencia placentera que contribuya al desarrollo de la competencia informacional, desde el significado de leer para explorar y leer para aprender (Kuhn et al., 2017).

Algunas de las características con la que los expertos definen al LINF, nos permiten distinguirlo de cualquier otro género: promueve la interacción, la experimentación y la manipulación (Garraón, 2013); invita al autoaprendizaje, activa la capacidad de evocación, promueve la investigación y genera curiosidad y motivación por seguir leyendo y aprendiendo a través del juego y el descubrimiento con recursos lúdicos y artísticos (Kesler, 2012; Sampérez et al., 2020); están elaborados por un equipo multidisciplinar de especialistas que logran proporcionar una información científica, fiable y de calidad, facilitando el acceso y comprensión a contenidos de naturaleza compleja a través de una presentación cuidada de cada uno de sus elementos —índices, glosarios, notas explicativas, colofones, esquemas, tablas de datos, etc.— (Romero Oliva et al., 2021b; Ruth, 2009).

Como plantean Romero Oliva et al. (2021b) este tipo de libros son de gran utilidad para contribuir a la formación de lectores competentes desde una doble perspectiva. Desde la perspectiva intrínseca, aludiendo a las características del lector, despiertan curiosidad y motivan a la lectura a aquellos lectores reacios, pues el soporte visual y el formato atractivo permite combinar una lectura con fines placenteros con una lectura dirigida hacia la información y la investigación. Desde la perspectiva extrínseca, aludiendo al ámbito escolar y de aprendizaje, se prestan al desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica, ampliando el conocimiento del alumnado de las diferentes áreas curriculares. Esto es debido a que los LINF tratan contenidos científicos con mayor calidad y veracidad de lo que muchos libros de texto vienen exponiendo (Nemirovsky, 2003). Además, proporcionan diferentes estructuras textuales que ayudan al alumnado a desarrollar su competencia informacional, protegiéndolos de la infoxicación al presentar la información de forma estructurada, ordenada y filtrada, garantizando el proceso de edición y verificación (Garraón, 2013) y exponiendo al alumnado a los rasgos propios del discurso académico (Young et al., 2007).

Ahora bien, la dinamización que se propone y el uso que los docentes pueden hacer de estos libros en la escuela atendiendo a los diferentes momentos de antes, durante y después de la lectura —tabla 3—

hace que el alumnado se involucre en un proceso lector basado en la comprensión a través de la formulación de hipótesis, inferencias y predicciones sobre la lectura, la explicación de sucesos, la expresión de ideas, la confrontación de opiniones y la necesidad de describir, categorizar, analizar y sintetizar la información leída (Garraón, 2013).

**Tabla 3**

*Estrategias de lectura para dinamizar el libro de no ficción*

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Búsqueda y selección de libros: visitas programadas a la biblioteca, exploración del contenido de los libros con puntos de lectura.	Mantenerse activo durante la lectura: realizar preguntas, buscar en diccionarios o internet palabras desconocidas, ampliar información con otras fuentes documentales.	Conversar sobre el libro: lo que gusto, lo que no gusto, lo más aburrido, lo más divertido, las dudas y nuevas curiosidades.
Presentación del libro: lectura de un fragmento en voz alta, visualización de una ilustración, ronda de libros, activar los conocimientos previos y formular hipótesis haciendo una lectura de los elementos paratextuales, lluvia de ideas, adivinanzas.	Organizar la información leída: tomar notas sobre datos de interés para elaborar un póster, mural, presentación o dossier informativo, agrupar datos en categorías, mapas conceptuales.	Recomendar el libro: elaborar reseñas críticas.
Visualizar booktrailers y otros epitextos virtuales: juego veo, pienso y me pregunto para formular hipótesis y crear expectativas de lectura.	Invitar a pensar sobre lo que se está leyendo: opinar sobre lo que están leyendo, debatir, generar dudas incluyendo información discrepante.	Asumir el rol de experto: grabar un programa de radio o televisión, celebrar un mini congreso científico, juego de preguntas sobre lo aprendido.

*Fuente:* elaboración propia desde las aportaciones de Garraón (2013), Fons (2006), Solé (2000), Ruth (2009).

No obstante, el LINF no rehúye de la posibilidad de poner en marcha el resto de las destrezas comunicativas. Por un lado, implica al alumnado en los procesos de escritura al ser recurrente durante su lectura cumplimentar una ficha técnica para categorizar la información, hacer un póster informativo, rellenar un dossier de investigación o anotar diferentes aportaciones en el portafolio de clase (Prado Aragonés, 2004; Fons, 2006). Por otro lado, la oralidad se convierte en un gran aliado, pues el formato del libro invita a una lectura compartida en voz alta que convierten esta situación en auténticas oportunidades de socialización al dialogar sobre el libro, expresar sentimientos, formular nuevos interrogantes, relatar experiencias relacionadas con el contenido o trabajar algunos géneros discursivos orales como el debate, la entrevista o la conferencia (Garraón, 2013).

En ese sentido, no podemos olvidar que “hay demasiados editores, pero también hay demasiados libros y, sobre todo, demasiados libros insignificantes y sin valor, sin originalidad, que se aniquilan entre sí” (Vigne y Torregosa, 2017, p. 16). Por tanto, las afirmaciones anteriores solo resultan coherentes cuando nos referimos a LINF de calidad que han pasado por un análisis documental como el que proponen Romero Oliva et al. (2021c) que ofrece las claves y los instrumentos necesarios para caracterizar al LINF y realizar una selección adecuada desde un estudio de los diferentes elementos que lo integran. Consiste en una tarea esencial para todo los mediadores de lectura que además deberían acogerse a los siguientes criterios de selección (Baredes, 2009; Romero Oliva et al., 2021c; Mora, 2009; Ruth, 2009): *estrategias de información* que guíen al lector durante el proceso de lectura y que inviten a seguir investigando fuera del libro —glosario, notas finales, índice, tablas de datos,

hipervínculos y epitextos—; *estrategias visuales* que faciliten la comprensión del contenido como facilitadores discursivos, ilustraciones, anotaciones resaltadas, etc.: *estrategias persuasivas* de escritura atractiva basadas en la coherencia, la claridad y la organización argumentativa, alusiones al conocimiento previo del posible público receptor, lenguaje apropiado a la edad, etc.

Con todo, podemos afirmar que estamos ante un recurso muy valioso que de usarse en los centros educativos adecuadamente contribuirá a la formación de lectores críticos en la sociedad digital. Sin embargo, la mayoría de las obras que constituyen los fondos de las bibliotecas escolares son de carácter literario (Santos Díaz, 2017). Quizás la no mención explícita de este tipo de libros en los currículos de infantil y primaria, más allá de hablar de textos de uso social, entendiendo que en esta categoría se integran entre otros, los textos de uso científico, sea una causa más de su escaso protagonismo en la escuela. Si bien, todavía no tenemos datos que avalen la situación de los LINF en nuestro país, los estudios realizados en el ámbito internacional (Young et al., 2007; White, 2011) afirman el escaso lugar que estos ocupan en la escuela. No creemos que sea una cuestión de preferencia hacia la literatura, pues algunas investigaciones han anunciado un mayor número de préstamos de libros de no ficción que de ficción (White, 2011), estamos más bien ante una ausencia de formación y experiencias de buenas prácticas que avalen la utilidad de su uso en las aulas.

No obstante, la presencia de estos libros en las escuelas tampoco garantiza el éxito de su lectura. Su implementación pasa necesariamente por una actividad formativa que requiere un trabajo conjunto desde la implicación en un proyecto de innovación que lo respalde, encontrado en el PLC una excelente herramienta para contribuir a un proceso formativo en el que se tenga la oportunidad de reflexionar sobre la formación de lectores críticos y comenzar a poner en práctica el modelo de lectura sustentado por el LINF para abordar la CCL en AL y ANL desde un enfoque integrado.

### **3.3. Afrontar el reto desde El Proyecto Lingüístico de Centro**

#### **3.3.1. Una aproximación al Proyecto Lingüístico de Centro**

A lo largo de estas páginas hemos desvelado la importancia de que la lectura comprensiva, así como el resto de las destrezas comunicativas, se conviertan en el basamento de la actividad escolar. Para ello, es necesario que el centro educativo afronte un cambio. Cassany et al. (2014) nos recuerda la capacidad modificadora de la escuela y lejos de considerar el cambio una utopía, anima a los claustros de profesorado a permanecer ilusionados y combatientes analizando las necesidades de su entorno educativo y trazando líneas progresivas de actuación que permita poner en funcionamiento los cambios deseados. No son pocos los expertos que explican que enseñar a leer, escribir, hablar y escuchar, no son tareas que deban correr a cargo de los especialistas en lengua y literatura (Mata, 2008). Conseguir una mejora de la CCL es una labor que concierne a todos más allá de la asignatura

que impartan y cada profesor, en sus respectivas materias, debe tener presente la enseñanza de la lengua más allá de la corrección ortográfica o gramatical. Cuando existe un fuerte compromiso, el claustro asume la responsabilidad de desarrollar una enseñanza eficaz de las destrezas comunicativas, estableciendo acuerdos de actuación sobre las tareas a desempeñar para alcanzarlo.

Así es como surge el PLC, un plan global para mejorar las habilidades comunicativas que desde sus inicios en los años sesenta en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña hasta la actualidad, no ha parado de demostrar una mejora en el desarrollo de la CCL (Romero Oliva et al., 2018). Si bien, en el sistema educativo español surge en los años 90 para enfocar los procesos de normalización lingüística de las comunidades con lengua oficial propia dando paso a la dimensión plurilingüe, finalmente, decide responder a la necesidad de mejorar las actuaciones que se desarrollan en los centros para contribuir a la mejora de la CCL en lengua materna desde todas las áreas curriculares (Trujillo, 2010). En Andalucía, el PLC comienza a tomar fuerzas a partir de 2013 cuando la Consejería de Educación a través del Servicio de Planes y Programas desarrolla un programa para facilitar la puesta en marcha del PLC en nuestra comunidad (Fabregat, 2019) cuyos resultados definen al PLC como un modelo eficaz de innovación para impulsar actuaciones de mejora de la CCL en las escuelas (Fabregat, 2020).

Entonces, podemos considerar el PLC como “un elemento unificador de estrategias y actuaciones para la mejora de la competencia lingüística que también sirve para garantizar los principios de igualdad y equidad” (Trujillo y Rubio, 2014, p. 32). Es una estrategia organizativa que compromete a toda la comunidad en la consecución de una finalidad compartida generando cambios en el funcionamiento de los centros de manera que todas las áreas curriculares contribuyen al desarrollo de la CCL. Al trabajar desde una visión sistemática, se coordinan los esfuerzos para que el alumnado se desenvuelva con éxito en el plano académico, personal y social (Romero Oliva y Trigo, 2015). En consecuencia, el PLC debe servir para que las escuelas analicen su realidad educativa y elaboren sus propias estrategias en función de sus características específicas —nivel sociocultural del alumnado, dominio de la lengua, problemas de convivencia, etc.— para tomar decisiones que permitan definir la escuela desde el terreno lingüístico, con una propuesta de progreso en la que colaboran otros agentes externos que facilitan su implementación (Pérez Invernón, 2019; Trujillo 2010).

Como se aprecia, no podemos abordar el cambio y la mejora educativa, sin hacer mención del liderazgo. Así lo explica Bolívar (1997) quien propone rechazar el liderazgo autoritario que aboga por el esteticismo para conservar la estabilidad de la organización educativa, para dar paso a un liderazgo transformacional que pretende el cambio en la organización educativa desde la mejora del propio funcionamiento de la escuela, las prácticas de enseñanza y su repercusión en los logros de aprendizaje. De hecho, el análisis de muchas innovaciones ha demostrado que el papel del equipo directivo ha resultado esencial para el desarrollo exitoso de la innovación (Marcelo García, 1996).

Además, el éxito del PLC podría encontrarse en las diferentes líneas generales de actuación interconectadas entre sí que la JA (2020-2021) propone trabajar a los centros educativos que buscan una mejora de la CCL: la normalización lingüística, el plan de lectura del centro (Proyecto Lector), el plan de trabajo de la oralidad, la escritura a través del currículo, la atención a la diversidad lingüística, el currículo integrado de las lenguas (CIL) y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), y el plan de uso de la biblioteca escolar. Tantas opciones enriquecen el proyecto al mismo tiempo que lo convierten en un proceso complejo y exigente que requiere una duración mínima de tres años hasta su aprobación definitiva, con un largo listado de tareas a desarrollar que la JA (2020-2021) recoge en un plan de actuación por años —tabla 4— para orientar a los centros, hacer más fácil su implementación y garantizar su evolución. Cada año se exige cumplir con una serie de objetivos, seleccionar algunas líneas de actuación y desarrollar diferentes tareas, situándose en el nivel P1, como proyecto educativo con alto grado de complejidad por el elevado compromiso de participación, formación, coordinación y evaluación que supone su implantación.

**Tabla 4**

*Plan de actuación por años del PLC*

Año	Objetivo	Líneas de trabajo	Tareas
1º	Realizar un diagnóstico inicial y establecer acuerdos sobre la CCL en los diferentes cursos y áreas recogidos en el Proyecto Mínimo Viable (PMV).	La CCL en todas las áreas. Enfoque metodológico funcional-comunicativo. CCL y metodología ABP.	Creación de la comisión de PLC. Elaboración del Plan de Actuación Anual (PAA). Elaboración del PMV: diagnóstico del centro, objetivos, propuestas de trabajo y selección de indicadores de evaluación. Presentación del PMV
2º	Revisar y ampliar el PMV e impulsar su implementación y desarrollo a nivel de aula, acotando decisiones metodológicas y preparando tareas comunicativas integradas en las diferentes áreas.	Profundizar en dos o más de las siguientes líneas: La CCL en todas las áreas; lectura; AICLE; CIL; CCL en ANL; Mapa de géneros discursivos; e-PEL; Atención a la diversidad; TIC; Otras.	Evaluación inicial. Selección de tareas y líneas de trabajo. Elaboración del PAA. Establecimiento de pautas comunes para las tareas comunicativas. Desarrollo del plan de oralidad y proyecto lector. Desarrollo de tareas comunicativas en las UUD. Revisión y reformulación del PMV.
3º	Incorporar las tareas comunicativas a las programaciones didácticas y establecer instrumentos de evaluación sobre la puesta en marcha del PLC. Aprobar el PLC e incluirlo en el PEC.	Profundizar en las líneas de trabajo iniciadas o incorporar nuevas.	Evaluación inicial. Selección de tareas y líneas de trabajo. Elaboración del PAA. Desarrollo de tareas comunicativas dentro de las UUD y programaciones didácticas. Evaluación de procesos y resultados, instrumentos e indicadores de evaluación. Revisión y reformulación del PMV. Aprobación del PLC e incorporación al PEC.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Fabregat (2019) y JA (2020-2021).

Por eso, durante el diseño y la gestión de un proyecto de estas características los factores claves que deben persistir son la “voluntad de mejora, liderazgo, gestión de las relaciones sociales, negociación, flexibilidad, organización, formación y búsqueda de apoyos” (Trujillo, 2015a, p. 11).

### *3.3.2. El plan lector y los libros ilustrados de no ficción en el PLC*

Como hemos venido defendiendo a lo largo de estas páginas, la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas y las competencias clave. Afrontar el reto que nos proponemos desde esta investigación, no sería posible sin la elaboración del plan lector como línea de actuación del PLC. Este plan se crea con el doble objetivo de fomentar la lectura y promover el uso de la biblioteca como apoyo para el aprendizaje, siendo necesario que se contemplen actividades de dinamización de la lectura desde un enfoque intensivo y extensivo, incorporando las TIC para promover el desarrollo de la competencia informacional (Heredia y Moreno, 2015). Mata (2008) explica que, si la intención de un centro educativo es contribuir a la formación de lectores, es necesario trabajar de manera que aula y biblioteca permanezcan coaligadas, haciendo que la biblioteca sea indispensable para el alumnado y ampliando sus posibilidades cuando se trabaja desde el compromiso comunitario de un proyecto integral de lectura. Es así como el PLC facilita esta tarea, pues el tratamiento de la lectura deja de ser responsabilidad de cada tutor en su aula y del responsable de biblioteca, para realizarse desde un punto de vista organizativo y metodológico (Trigo, 2016).

En la elaboración de un plan lector se deben establecer acuerdos metodológicos para el tratamiento de la lectura en todas las áreas curriculares, el uso de la biblioteca escolar, la implicación de las familias en actividades de lectura y biblioteca y la planificación de la lectura desde los diferentes géneros discursivos. Asimismo, el plan de uso y dinamización de la biblioteca escolar, promueve la reflexión sobre el uso que se hará de la biblioteca para contribuir a la lengua oral y a la escritura desde un enfoque social —realizar exposiciones orales, debates, conferencias, certámenes, presentación de producciones escritas, etc.— y, desde un enfoque académico —promover el desarrollo de la competencia informacional a través de tareas destinadas a la búsqueda, selección, validación de la información, empleo de ordenadores para escribir en redes sociales, etc.— (Fabregat, 2020).

El diálogo entre el profesorado sobre la selección de libros, el análisis y crítica de los fondos de la biblioteca, las propuestas de actividades dinamizadoras o la coordinación entre la biblioteca de centro y la biblioteca de aula, son algunas de las tareas que se desprenden del trabajo cooperativo que caracteriza al PLC y que contribuyen a poner fin a las malas prácticas que se originan fruto de una visión de biblioteca depósito para avanzar hacia una biblioteca como espacio dinámico con numerosos recursos y servicios que garanticen el fomento lector (Durban et al., 2013).

Para que esto suceda, la formación juega un papel fundamental. Trigo (2016) explica que el profesorado, tanto en su formación inicial como en su formación permanente, debe recibir una formación que camine en la misma dirección y haga converger la enseñanza que se proporcionan en las facultades de educación con lo que se práctica en los centros educativos. La formación en ambos

casos se dirige según Cerrillo (2009) hacia la adquisición de competencias personales y profesionales relacionadas con la literatura, la psicología y la didáctica de la lengua. Conocer el corpus de libros para las diferentes etapas de lectura, ser amante de los libros y saber contagiar el interés por la lectura, son algunos factores que contribuirán a mejorar la labor docente. Así, el docente debe adoptar una actitud de compromiso aplicando actividades motivadoras con carácter lúdico en las programaciones didácticas (Sarto, 2002) porque cuando esto sucede es probable contribuir a la formación de un lector ideal que sabe leer entre líneas, construye significados propios, conversa sobre los textos y establece relaciones intertextuales (Mendoza, 1998b).

Desde el PLC estas acciones se ven favorecidas, pues el nivel de exigencia de este programa incluye una formación específica sobre las líneas que se estén desarrollando en los centros educativos. Además, la red profesional de biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje (BECREA) se muestra como un complemento formativo que proporciona herramientas de apoyo, información, asesoramiento y cooperación entre los docentes responsables de las bibliotecas escolares, promoviendo la autoformación y el enriquecimiento mutuo mediante la puesta en común de experiencias bibliotecarias desarrolladas en los centros (Trigo, 2016). De hecho, la JA (2011) propone a los centros educativos que desean elaborar el plan de trabajo de la biblioteca, realizar un análisis que les permita conocer, a través de las debilidades y fortalezas, en qué situación se encuentra la biblioteca y emprender las actuaciones pertinentes desde los recursos disponibles, las necesidades a las que se desea hacer frente y las aspiraciones necesarias para la mejora. Las diferentes situaciones van desde un momento inicial donde la biblioteca no es un recurso relevante y presenta graves carencias, pasando por una biblioteca con una organización y uso que no se ajusta al modelo ideal proyectado, a una biblioteca como complemento del trabajo docente, hasta un momento ideal en el que la biblioteca es un recurso clave en la vida escolar y en el PEC.

La biblioteca escolar debe huir del modelo depósito denunciado en muchas investigaciones sobre lectura y biblioteca (Gómez Hernández, 2010) y proceder a una selección de fondos que atienda a la diversidad de textos en diferentes soportes, lenguas, versiones y géneros textuales (Nemirovsky, 2009). En palabras de Mata (2008) “la biblioteca escolar no puede ser un dominio casi exclusivo de los textos literarios. En sus estantes deben apretujarse libros y documentos de toda índole de materias” (p. 136). Así como tampoco, podemos considerar a la biblioteca como un almacén lleno de libros amontonados, más bien un espacio de encuentro y dinamización (Díaz Plaja, 1989). Hoy más que nunca, la elaboración de un proyecto lector lleva consigo la necesidad de reflexionar sobre las pautas que guiarán el desarrollo de un modelo híbrido de lectura desde los LINF para afrontar el reto de formar lectores competentes informacional y digitalmente (Romero Oliva et al., 2021). Definir los modos de lectura que se derivan de este tipo de libros, disponer de estrategias de dinamización,

modelos de proyectos integrados y talleres de lectura desde los que se promueve el tratamiento de contenidos curriculares de AL y ANL, son algunas de las tareas que deben formar parte del proceso formativo y que deben incorporarse en cualquier proyecto lector que todavía no haya contemplado el LINP.

### 3.3.3. Formación, innovación e investigación en el PLC: la creación del tercer espacio

El PLC como proyecto de innovación se considera una herramienta de transformación educativa que se adapta a la especificidad de cada centro ayudando a obtener cambios progresivos sobre las funciones que desempeña el profesorado y los modelos didácticos aplicados (Fabregat, 2020). Sin embargo, su éxito no depende exclusivamente de una formación basada en un contenido teórico e implica otros aspectos prácticos relacionados con la vida del centro como la organización, el funcionamiento o la división del trabajo, contribuyendo a mejorar situaciones socioeducativas complejas que implican a toda la comunidad educativa (Pérez Invernón, 2019). La repercusión ocasionada a causa del proceso formativo es amplia. Según indica Marcelo García (1996) cualquier proyecto de innovación debe tener un impacto positivo en el centro educativo en su conjunto, en el alumnado y en el profesorado. El PLC no es una excepción e impacta en el centro al conseguir concretar criterios y líneas metodológicas para el tratamiento de la CCL que acaban siendo aplicados por toda la comunidad educativa definiendo sus señas de identidad, en el profesorado al mejorar el trabajo en equipo, disponer de un banco de recursos y orientaciones metodológicas para mejorar su práctica educativa y, en el alumnado al asumir el rol de protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorar su nivel de CCL y su rendimiento académico (Fabregat, 2020).

Alcanzar este impacto positivo nos lleva a afirmar que la implementación de un PLC es una actividad de gran envergadura que hace necesario establecer medidas de coordinación que conduzcan hacia la sostenibilidad del proyecto (Trigo et al., 2019) evitando las improvisaciones e intermitencias que con frecuencia conducen al fracaso de los programas educativos (Mata, 2008) y siguiendo un proceso riguroso de investigación acción con instrumentos que permitan analizar las necesidades y el alcance de las actuaciones a través de las diferentes fases de implementación —tabla 5—.

**Tabla 5**

*Fases y actuaciones para la implementación de un PLC*

Fases	Actuaciones
1. Análisis contextual del centro educativo o diagnóstico inicial.	<p>Analizar las necesidades del centro y recopilar toda la información posible sobre la CCL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación inicial del nivel de CCL del alumnado.</li> <li>- Cuestionario al profesorado sobre creencias y actitudes hacia el PLC.</li> <li>- Cuestionario a las familias sobre sus percepciones del centro.</li> <li>- Listas de control para identificar el tipo de actividades.</li> <li>- Análisis DAFO.</li> </ul>



2. Establecimiento de los objetivos ajustados a las necesidades del centro.	<p>Recoger información y reflexionar las cuestiones sobre las que se desea trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis CAME.</li> <li>- Grupos de discusión con los agentes educativos implicados.</li> <li>- Creación de una comisión de coordinación del PLC (CCPLC).</li> </ul>
3. Diseño de estrategias y actividades para abordar la CCL.	<p>Desarrollar y ejecutar un plan formativo asesorado por expertos externos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminarios formativos.</li> <li>- Dianas de percepción.</li> <li>- Rúbricas de evaluación de actividades de CCL.</li> <li>- Portafolio de evidencias.</li> <li>- Fichas de reflexión/acción.</li> </ul>
4. Desarrollo de los mecanismos de coordinación vertical y horizontal.	<p>Concretar las funciones que desarrollarán los diferentes agentes implicados en el PLC, tiempos y responsabilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir documentación para apoyar el trabajo de aula.</li> <li>- Elaborar materiales e instrumentos de evaluación.</li> </ul>
5. Evaluación de los resultados del proyecto.	<p>Reflexionar en y sobre la práctica y recopilar datos de los agentes implicados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas.</li> <li>- Grupos de discusión.</li> <li>- Análisis de indicadores (material elaborado, prácticas desarrolladas, etc.).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia adaptado de Romero Oliva y Trigo (2018).

Ahora bien, para que se produzca la innovación, entre los diferentes factores<sup>2</sup> señalados por Fabregat (2020) la formación es un requisito incuestionable. También lo afirman Trujillo (2015a) y Trigo et al. (2019) refiriéndose a la estabilización de las actuaciones innovadoras que se desarrollan en los centros educativos gracias a los procesos formativos. Cuando un centro se involucra en un PLC emprende un camino formativo para dar respuesta a una oportunidad de mejora, dotando al proceso de altas expectativas de éxito. En Andalucía se apuesta por una acción formativa que tiene como base la fundamentación didáctica y pedagógica de la enseñanza de la lengua, cuya modalidad formativa hace referencia a la formación en centro, siendo esta la mejor opción valorada entre los expertos en formación del profesorado por permitir afrontar las necesidades desde el autoaprendizaje, la reflexión conjunta y el intercambio de ideas (Romero Oliva y Trigo, 2015; Trujillo, 2015a; Pérez Invernón, 2019). De acuerdo con estos autores, se trata de una formación centrada en la propia práctica, con un carácter específico alejado de la generalización, dando lugar a una formación *in situ* y a medida para que el profesorado aprenda sobre aquellos temas que necesita conocer para resolver las situaciones y problemas reales de su centro educativo.

El cambio se hace posible cuando el profesorado asume como propia la formación y su aplicación en la práctica porque “si la solución proviene de una formación en la que predomina un proceso en el que los expertos dan soluciones genéricas a cambios específicos” (Imbernón, 2007, p. 81) el PLC no podría considerarse una herramienta de transformación y mejora. De este modo, el PLC se aleja de una

<sup>2</sup> Además de la formación del profesorado, otros factores para promover la innovación educativa desde el PLC son, según Fabregat (2020), los siguientes: evaluación o diagnóstico inicial; cambio metodológico y transformaciones de las prácticas educativas; incorporación de las actuaciones a las programaciones didácticas y al PEC; difusión de logros.

orientación formativa perennialista centrada en la formación de contenidos teóricos y de una orientación racional-técnica proporcionada por agentes externos como expertos infalibles que dotan al profesorado de recursos y técnicas que estos aplican como meros ejecutores. Por el contrario, apuesta por la orientación formativa de la práctica como referencia, pasando de una visión conductista a una constructivista que espera influir en el profesorado desarrollando una cultura profesional basada en el cambio, donde el qué hacer y cómo hacerlo pasa a un segundo plano, para cobrar relevancia el porqué y el para qué (Imbernón, 2007).

Para ello, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía incorpora como obligatorio en los PLC que los centros reciban acompañamiento y formación durante todo el proceso. Por una parte, el acompañamiento se lleva a cabo por el Equipo de Coordinación Pedagógica (ECP) donde cada integrante dispone de la asesoría de un número determinado de centros, atendiendo a sus demandas desde la multimodalidad y realizando un seguimiento del programa. Por otra parte, cualquier centro de Andalucía deberá pasar por un proceso formativo continuo desde el que podrá obtener apoyo, orientaciones metodológicas y material de referencia para la elaboración del PLC. Este proceso se articula por diferentes modalidades formativas –tabla 6– como las jornadas de formación y la formación específica, además de otras propuestas complementarias como los talleres específicos y las propuestas personales elaboradas por cada centro del profesorado (CEP) de referencia (Fabregat, 2019).

**Tabla 6**

*Modalidades formativas del PLC en Andalucía*

Modalidad	Actuación	Carácter	Temas	Objetivos	Participantes
Jornadas.	Jornadas iniciales.	Obligatorio.	Información de gestión y funcionamiento; aspectos metodológicos; propuestas formativas.	Fomentar la participación de los centros implicados en el PLC.	Diferentes CEP. Miembros ECP. Responsable del programa de la Delegación Territorial de Educación.
	Jornadas intermedias.	Voluntario.	Seguimiento y evolución de los proyectos; demandas formativas.	Poner en común inquietudes, necesidades formativas y experiencias de buenas prácticas.	Coordinador PLC.
	Jornadas finales.	Obligatorio.	Análisis de logros y dificultades; propuestas de mejora; buenas prácticas de centros.		Miembro del Equipo Directivo.
Formación específica.	Proyecto de formación incluido en el PAA.	Voluntario.	Líneas del PLC: expresión oral y escrita, lectura, mapa de géneros discursivos, bilingüismo, evaluación, enfoques metodológicos (ABP, AICLE, aprendizaje cooperativo, tertulias dialógicas, etc.).	Impulsar la implementación del PLC con actuaciones formativas específicas desde los intereses y necesidades del centro.	Asesoría del CEP. Claustro. Coordinador del PLC. Equipo Directivo.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Fabregat (2019).

Con ello, se pretende capacitar al profesorado con destrezas y actitudes que les permita desarrollar la capacidad reflexiva en la práctica educativa, pues se trata de aprender a interpretar lo que sucede, tratar de comprenderlo y reflexionarlo (Imbernón, 2007). Según este autor uno de los principios que debe sustentar el proceso de formación permanente para contribuir a una cultura profesional de centro es el hecho de aprender investigando colaborativamente. Debido a la acción cooperativa y al trabajo en equipo que se genera en la investigación acción, esta se convierte en un procedimiento muy valioso para la formación y el desarrollo profesional docente, pues permite diagnosticar los problemas, tomar decisiones orientadas a la mejora y analizar las prácticas educativas que se desarrollan. Se trata de una investigación democrática en la que participan los prácticos y otros agentes externos, donde todos tienen el mismo estatus y capacidad para tomar decisiones. Así, desde el PLC es posible superar la todavía arraigada tendencia dicotómica que separa escuela y universidad, conocimiento práctico y conocimiento teórico, dando lugar a la creación del tercer espacio educativo (Zeichner, 2010; Bernal, 2016).

En línea con estos autores ya son muchas las evidencias del adecuado tratamiento que universidad y escuela vienen haciendo de la innovación pedagógica, promoviendo prácticas educativas que son implementadas y analizadas con el mismo rigor que se desarrolla el trabajo académico. La implementación del PLC en muchos centros de Andalucía y sus resultados publicados en los artículos de investigación son un ejemplo (Fabregat, 2020; Trigo et al., 2019; Fabregat y Fontich, 2015). Lejos de laboratorios dentro de la institución universitaria como escenarios de simulación de la práctica educativa, se genera un contexto ubicuo que trasciende los muros físicos de la escuela y la universidad y juntos participan desde la experimentación en contextos reales de enseñanza, generando un encuentro dialógico entre práctica y teoría, conjugando los discursos y creando nuevos significados compartidos de la realidad educativa (Gutiérrez Cabello, 2017). La idea de inteligencia colectiva (Levy, 2004) como herramienta enriquecedora en la formación del profesorado que fundamenta la creación del tercer espacio, está totalmente arraigada en el desarrollo del PLC. Así, el trabajo conjunto con diferentes agentes genera una formación que respeta la libertad y el bienestar de toda las personas y comunidades implicadas, convergiendo nuevas formas de aprendizaje del profesorado menos jerarquizadas para afrontar una de las tareas educativas más complejas “aprender a desaprender lo aprendido” (Bernal, 2016, pp. 291-292).

#### **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

##### **4.1. Metodología de investigación**

Al ser contemplada la investigación en DLL como una disciplina de intervención que conduce a la reflexión entre el conocimiento académico y el conocimiento producido en el contexto escolar,

estableciendo un vínculo entre teoría y práctica que exige un proceso inductivo de comprensión que se desarrolla en la observación de la práctica educativa y se define en la interpretación de la información obtenida en el contexto sometido a estudio (Bombini, 2018), con este trabajo abordamos una IAP que por su propia naturaleza responde a un enfoque cualitativo de corte etnográfico a través del estudio de un caso concreto.

La investigación cualitativa según Flick (2004) “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) estamos ante una investigación cualitativa de modalidad interactiva al realizar un estudio en profundidad a través de diferentes técnicas de recogida de información en el contexto natural en el que suceden los hechos, construyendo desde una perspectiva holística la descripción de los acontecimientos desde las voces de los diferentes sujetos que actúan como informantes y su experiencia en el campo de estudio. La comprensión a través de la indagación de los hechos, el carácter personal que adopta el investigador y la descripción densa de múltiples realidades que interfieren en un mismo fenómeno, son algunas de las características propuestas por Stake (1999) que definen a esta investigación.

Nos situamos en un paradigma sociocrítico que añade el componente ideológico de la acción con el fin de superar la descripción y la comprensión del fenómeno objeto de estudio, para pasar a transformar la realidad investigada (Latorre et al., 2003). De acuerdo con Guba y Lincoln (2012) y desde los modelos fenomenológicos participativos y constructivistas en los que nos posicionamos, lejos de considerar la acción como contaminación de los resultados, esta constituye un procedimiento necesario para promover la transformación educativa desde el proceso investigativo.

No obstante, de la gran variedad de métodos y enfoques que caracterizan a la investigación cualitativa (Flick, 2004), el llamado a la acción del que hablan Guba y Lincoln (2012) se encuentra consolidado en el método de la IAP como perspectiva investigadora apropiada para “generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad” (Sandín Esteban, 2010, pp. 540-541). Resulta el enfoque más apropiado al actuar en el marco de un PLC caracterizado en sí mismo por un proceso de investigación acción que, al intervenir agentes externos, desemboca en una investigación acción no solo del profesor en su aula sino desde una perspectiva sistémica que acoge a toda la comunidad educativa. A diferencia de la investigación académica usual en la que el investigador es el principal productor de conocimiento, los propios actores de la práctica educativa se convierten en sujetos activos en el proceso de investigación (Camps, 2002).

De los diferentes rasgos que identifican a la IAP, este estudio se caracteriza por realizarse a pequeña escala estudiando un problema específico del centro para contribuir a su transformación, tratando de

despertar en la comunidad el deseo de cambio y valorando el conocimiento y la experiencia de los implicados (Rodríguez Gómez et al., 1999). Además, el investigador externo actúa como facilitador o amigo crítico contagiando a la comunidad del compromiso colaborativo para promover una actuación democrática en la que el diálogo juega un papel fundamental (Wood y Smith, 2018).

Según Francés García et al. (2015) la IAP es una metodología implicativa que incluye negociaciones a lo largo de todo el proceso y que realiza una importante aportación al campo de la investigación educativa: soldar la ruptura del conocimiento científico aunando teoría y práctica en el marco del tercer espacio (Zeichner, 2010). Por eso la IAP es un método de investigación y un proceso de intervención social que persigue proporcionar a la comunidad medios para llevar a cabo acciones que ayuden a resolver temas definidos como relevantes por la propia población (Cohen y Manion, 1990).

Ahora bien, algunos autores (Francés García et al., 2015; Latorre, 2005) coincide en afirmar que la IAP no es tanto un método consolidado y estrictamente pautado, sino originado a la luz de las experiencias prácticas como un enfoque que toma las particularidades de otros tantos. Así, esta IAP retoma los rasgos definitorios compartidos del estudio de caso y la etnografía para comprender el significado de la realidad social a través de un proceso de observación con técnicas diversificadas de recogida de información que ayudan a triangular la información y a construir el conocimiento (Sabariego Puig, 2010). Sin embargo, se acoge a situaciones específicas procurando obtener un conocimiento profundo de la implementación del PLC en un centro educativo realizando un análisis idiosincrásico, particular y único que permite construir conocimientos con rigor científico sobre los que justificar la mejora de la práctica educativa (Vázquez y Angulo, 2003).

Pese a las circunstancias ocasionadas por el COVID-19, la investigación, la acción y la participación han sido posible realizando un trabajo de campo en el espacio digital que nos ha ofrecido la oportunidad de cohabitar con los sujetos implicados en nuestra investigación. Por tanto, la etnografía digital ha formado parte de esta investigación garantizando la presencia en el campo de estudio a través del empleo de medios digitales que han reconvertido los escenarios naturales de investigación en espacios móviles con ciertas limitaciones que no han impedido la observación, la descripción, la interpretación y la explicación del fenómeno investigado gracias al correcto uso y funcionamiento de las TIC (Pink et al., 2018; Bárcenas y Preza, 2019).

#### **4.2. Objetivos y cuestiones de investigación**

El objetivo general (OG) que se persigue en este estudio es analizar las implicaciones del PLC en la mejora de la práctica educativa utilizando el LINP como elemento vehicular para contribuir a la formación de lectores desde la creación de un tercer espacio en el CEIP Príncipe Felipe. De este se

derivan una serie de objetivos específicos (OE) que articulan las acciones investigadoras que generan los datos acumulados sobre los que se construye el conocimiento del caso investigado:

- **OE 1.** Indagar sobre la realidad del centro educativo y su situación de partida en relación con la CCL en general, y el tratamiento de la lectura y uso de la biblioteca en particular.
- **OE 2.** Analizar el papel del tercer espacio educativo en el proceso de elaboración de un plan de acción para mejorar la realidad educativa desde la lectura del LINF a través de las voces de los diferentes agentes implicados.
- **OE 3.** Evaluar la incidencia que el desarrollo del plan de acción basado en talleres de lectura de no ficción ha generado en las aulas de Educación Infantil.
- **OE 4.** Valorar el impacto en la transformación y mejora de la práctica educativa tras la intervención del tercer espacio en el desarrollo del PLC.

Con la intención de hacer operativos los diferentes objetivos que se persiguen en esta investigación nos planteamos diferentes cuestiones de investigación que contribuirán a producir el conocimiento que se desprende del hecho de investigar de forma participativa en un contexto educativo. A continuación, se expone la relación existente entre los objetivos específicos y las cuestiones de investigación iniciales que surgieron para delimitar el problema de investigación, así como las cuestiones de investigación que han emergido durante el trabajo de campo —tabla 7—.

**Tabla 7**  
*Cuestiones de investigación*

Objetivos específicos	Cuestiones de investigación
<b>OE 1</b>	¿Qué concepción de la enseñanza de la lengua subyace en los documentos oficiales del centro? ¿Por qué el centro decide iniciarse en un PLC? ¿Qué objetivos persigue con el PLC? ¿Qué necesidades encuentra el centro para contribuir a la formación de lectores?
<b>OE 2</b>	¿Cómo se ha desarrollado el proceso de diseño del plan de acción? ¿Qué papel han jugado los diferentes agentes implicados en el tercer espacio? ¿Qué estrategias han entrado en juego durante el diseño del plan de acción? ¿Qué grado de sostenibilidad ha alcanzado la propuesta para implementar el LINF en el centro?
<b>OE 3</b>	¿Cómo se ha desarrollado la propuesta de talleres de lectura del LINF en las aulas de EI? ¿Qué estrategias de lectura se han movilizadas durante la implementación? ¿Qué utilidades ha generado la lectura de LINF? ¿En qué medida ha funcionado el modelo comunicativo funcional de la enseñanza de la lengua? ¿Cómo ha adoptado el profesorado la aplicación del modelo de dinamización del LINF? ¿Cómo ha sido la colaboración entre investigador y docentes en la ejecución de la propuesta?
<b>OE 4</b>	¿Qué impacto ha generado la experiencia de innovación del PLC en el centro, profesorado y alumnado? ¿Cómo ha contribuido el PLC en la formación del profesorado, en la gestión y organización escolar? ¿Cómo han valorado los diferentes agentes implicados los procesos y actuaciones llevadas a cabo durante el PLC? ¿Qué perspectivas se han generado con las actuaciones emprendidas desde el PLC?

*Fuente:* elaboración propia.

#### **4.3. El tercer espacio como contexto de investigación y los sujetos participantes**

Esta investigación se desarrolla en el CEIP Príncipe Felipe situado en Chipiona, una localidad costera de la provincia de Cádiz. El centro se ubica en una zona en pleno crecimiento demográfico caracterizada por un nivel socioeconómico bajo-medio debido a la situación de desempleo y trabajos

temporales a los que se encuentran sometidos muchas familias con un nivel académico de estudios primarios y secundarios. Se trata de un centro pequeño de una sola línea para Educación Infantil y Educación Primaria, formado por dos edificios, uno principal en el que se ubican las aulas y el resto de las dependencias educativas como la biblioteca, el aula de informática o el aula de AL, y otro que corresponde con el pabellón de deportes. El centro acoge en la actualidad a un total de 220 alumnos y una plantilla de profesorado estable formada por un total de 17 maestros en su mayoría con destino definitivo. En los últimos años el clima de trabajo entre el profesorado ha sido muy positivo implicándose en diferentes propuestas innovadoras y planes y programas ofertados por la Consejería de Educación como bilingüismo, apoyo a las familias, escuela espacio de paz, huerto escolar, entre otros, encontrándose actualmente en pleno desarrollo del PLC. Además, dispone de un plan de formación del profesorado ajustado a sus necesidades específicas, destacando entre los temas de formación la metodología por proyectos, la animación lectora y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

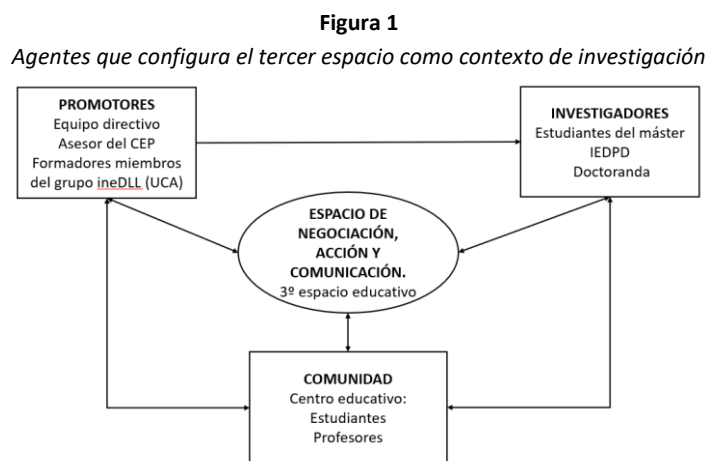
Sin embargo, no es el centro educativo únicamente nuestro contexto de investigación. Bajo la premisa de una realidad educativa que necesita escuelas que cuestionen sus prácticas y adopten una actitud de aceptación hacia el cambio, y convencidos de la ruptura entre el distanciamiento de las que a veces se consideran posturas contrapuestas, es decir, universidad y escuela, se acoge el tercer espacio educativo como contexto de investigación (Zeichner, 2010). Nos referimos, por tanto, a un lugar de encuentro entre el centro educativo descrito y un grupo de estudiantes y profesores de la Universidad de Cádiz que juntos, hacen que aquello que se enseña en la universidad y aquello que se practica en la escuela camine en una misma dirección. La necesidad detectada en el marco del proyecto de investigación FL\_SD\_LNF de diseñar, implementar y evaluar intervenciones didácticas en torno al LINF para formar lectores competentes, así como la necesidad del centro de mejorar la CCL a través de la implementación de un PLC, ha permitido la unión de ambos contextos, constituyendo un espacio ubicuo en el que se trabaja desde la IAP.

Si bien el centro educativo no ha sido seleccionado por el autor de este trabajo, sino que ha sido una invitación a participar en este contexto, el caso objeto de estudio reúne los diferentes requisitos que Vázquez y Angulo (2003) proponen a la hora de seleccionar casos de estudio:

- El centro ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje. Se encuentra en una situación inicial de desarrollo del PLC que ha ofrecido la posibilidad de planificar actuaciones innovadoras para su posterior análisis, buscando soluciones creativas a las necesidades detectadas desde el cuestionamiento de las prácticas educativas.
- El centro ha actuado como promotor del cambio solicitando la colaboración de investigadores externos. Nuestra presencia ha sido admitida y acompañada por la participación voluntaria del

profesorado comprometido en el desarrollo de tareas compartidas dirigidas a mejorar la práctica educativa y la CCL del alumnado.

La figura 1 refleja la relación entre los diferentes agentes externos e internos que configura el tercer espacio como contexto de investigación. Los *promotores* del cambio no son exclusivamente los agentes externos del centro educativo, sino que es el equipo directivo, el asesor del CEP y los formadores del PLC del grupo de investigación ineDLL de la UCA, los que detectando necesidades de mejora de la CCL en el marco del PLC, solicitan la colaboración de cuatro *investigadores* externos como estudiantes de postgrado y doctorado que junto a esos promotores y a la *comunidad educativa* en su conjunto, profesorado y alumnado, crean un espacio de negociación, acción y comunicación categorizado como tercer espacio en el que se planifica, desarrolla y evalúa un plan de acción para dar respuesta a las problemáticas detectadas desplegando actuaciones consensuadas.



*Fuente: elaboración propia.*

Teniendo en cuenta que la IAP se hace con y para otra gente, a pesar de que el punto de mira recaiga en el yo investigador (Latorre, 2005), los sujetos participantes de este estudio, clasificados como agentes externos y agentes internos, han sido los siguientes:

*Agentes externos:*

- *Asesor del CEP:* asesor para la formación del profesorado con la función de guía y mediador de los procesos formativos que se derivan de las necesidades y los programas de innovación educativa que desarrolla el centro educativo.
- *Formadores:* tres miembros del grupo de investigación ineDLL de la UCA integrantes del proyecto FL\_SD\_LNF que actúan en el centro como formadores en materia del PLC por su experiencia en la implementación de PLC en diferentes centros de la provincia de Cádiz. Además, asumen el rol de expertos que acompañan y revisan las acciones emprendidas durante el diseño, desarrollo y evaluación de la experiencia de innovación.



- *Investigadores:* tres estudiantes del máster IEDPD y una doctoranda, unidos por su formación sobre el LINF y el desarrollo de sus trabajos de TFM y doctorado en la misma línea de investigación. Cada uno ha focalizado la atención en un ciclo diferente, siendo la investigadora principal de este trabajo la responsable de la etapa de Educación Infantil y el resto de Educación Primaria, abordando, entre todos, la totalidad del centro educativo.

#### *Agentes internos*

- *Equipo directivo:* el director y la jefa de estudios como coordinadora del PLC adoptando ambos el papel de facilitadores de las diferentes actuaciones desarrolladas durante el proyecto de investigación e implicados como profesorado en el proceso formativo.
- *Profesorado:* diecisiete maestros que conforman la plantilla del profesorado y que se han visto implicados en el proceso formativo de planificación, acción y evaluación de la implementación de los talleres de lectura de no ficción. Es el profesorado de Educación Infantil el que juega un papel fundamental en esta investigación, aunque se acogen las voces de todo el conjunto de profesorado al trabajar desde una visión sistémica.
- *Alumnado:* setenta alumnos de Educación Infantil que intervienen de manera directa en esta investigación al ser los destinatarios de la actuación diseñada para esta etapa educativa.

No obstante, debido a que la situación ocasionada por la pandemia de COVID-19 no ha permitido acceder a los diferentes escenarios físicos que configuran el tercer espacio, se ha generado un contexto digital en el que se han reunido los diferentes sujetos participantes a través de diferentes medios digitales como BBcolaborate y Google Meet haciendo posible el desarrollo de la investigación entre los espacios online y offline (Bárcenas y Preza, 2019).

#### **4.4. Estrategias de recogida de información**

Con el fin de comprender la realidad natural y compleja que se pretende estudiar y atendiendo a la diversidad de estrategias de recogida de información que se utilizan en la IAP, especialmente aquellas basadas en la observación, la conversación y el análisis de documentos (Latorre, 2005), en esta investigación se despliegan una serie de estrategias resolutorias para reducir de manera intencionada y sistemática la información que se precisa en cada momento del estudio (Rodríguez Gómez et al., 1999). En la tabla 8 se presentan los diferentes instrumentos de recogida de información como los objetos de realidad física que se utilizan en la investigación para categorizar la información, seguido de las técnicas o estrategias que sigue el investigador para recabar la información que precisa, los recursos digitales a través de los cuales se registra la información generada por las técnicas aplicadas, los objetivos de la investigación a los que se puede dar respuesta con el instrumento y los informantes que aportan los datos requeridos para su cumplimentación.

El empleo de técnicas complementarias genera un proceso de triangulación de la información obtenida que garantiza la calidad de la investigación al comparar y contrastar los datos desde diferentes ángulos y perspectivas (Vázquez y Angulo, 2003). No obstante, la calidad de la investigación se ha visto aumentada al haberse diseñado los instrumentos de forma cooperativa por los diferentes investigadores implicados contando con la colaboración de investigadores expertos en DLL que han contribuido, con sus juicios de expertos, a realizar una validez de contenido ayudando a identificar en qué medida disponen de las dimensiones, los indicadores o preguntas pertinentes para obtener una información relevante y coherente (McMillan y Schumacher, 2005).

**Tabla 8**

*Técnicas e instrumentos de recogida de información*

<b>Instrumento</b>	<b>Técnica</b>	<b>Recurso digital</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Informantes</b>
Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo	Análisis documental	Google Drive	OE 1	Documentos oficiales del centro Solicitud PLC
Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión	Grupos de discusión	Vídeos de Google Meet Bb Collaborate y bloc de notas	OE 2, OE 3, OE 4	Miembros del grupo ineDLL Investigadores Asesor CEP Profesorado Equipo directivo
Guion de observación de los talleres de lectura de no ficción	Observación participante y no participante	Vídeo de Google Meet	OE 3, OE 4	Alumnado de EI Profesorado de EI Investigador de EI
Diario de investigación	Observación participante y no participante	Google Drive	OE 1, OE 2, OE 3, OE 4	Investigador de EI

*Fuente:* elaboración propia.

#### **4.4.1. Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo**

Asumiendo que todo proceso de innovación debe iniciarse con una evaluación diagnóstica de la situación inicial del centro educativo para explorar opciones de actuación que permitan afrontar las necesidades o problemas específicos detectados desde una actitud de acompañamiento alejada de la generalización que suele caracterizar los procesos formativos (Marcelo García, 1996), se ha realizado un análisis documental de los documentos oficiales internos facilitados por el centro educativo en los que se precisa que exista información relacionada con todo lo referente al PLC, la CCL, la lectura y la biblioteca. Según Del Rincón et al. (1995) el análisis documental genera la posibilidad de recabar información valiosa al revelar los escritos los intereses y las perspectivas de sus redactores, permitiendo, en este caso, la posibilidad de acceder a una información ya registrada en los documentos ahorrando el esfuerzo de emplear otras técnicas.

Para el análisis se ha diseñado una ficha de registro —anexo I— formada por tres dimensiones que tienen la intención de conocer la situación del PLC, el tratamiento de la lectura y el uso de la biblioteca, y otras consideraciones relevantes, con diferentes indicadores que aluden a los aspectos que se pretenden detectar en los diferentes documentos para realizar un análisis e interpretación en el apartado de observaciones. El instrumento se ha creado tomando como referencia la rúbrica para evaluar el plan lector de un centro educativo de Heredia y Moreno (2015) y los diferentes elementos que un centro educativo debe atender a la hora de iniciarse en un PLC haciendo uso de los materiales de referencia para la elaboración de un PLC del portal digital de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

#### *4.4.2. Guía temática semiestructura de los grupos de discusión*

Francés García et al. (2015) explican que el diálogo en la IAP constituye la herramienta fundamental. Es así como la interacción entre los diferentes agentes implicados surgida en los encuentros desarrollados en forma de reuniones del grupo de investigación, sesiones formativas, reuniones de ciclo y encuentros con el asesor del CEP, se han constituido como grupos de discusión natural. Según Barbour (2013) cualquier debate de grupo en el que los investigadores estimulan de manera natural la interacción y se muestran atentos a las aportaciones que resultan relevantes para su estudio, puede considerarse un grupo de discusión. En esta investigación los grupos de discusión han tenido el objetivo de planificar una propuesta de actuación conjunta para dar una respuesta sostenible a las necesidades detectadas y evaluar el impacto del proceso de actuación.

De acuerdo con Gil Flores (1992) la naturalidad y la espontaneidad que caracterizan al grupo de discusión hacen aflorar opiniones, deseos, creencias y sentimientos que en situaciones de experimentación no se suelen manifestar. De hecho, la propia participación en los grupos de discusión se ajusta a las características de la IAP y a la idea defendida del tercer espacio, repercutiendo la confrontación de puntos de vista y el consenso a la modificación del pensamiento, a la evolución de los planteamientos fuertemente arraigados en la cultura escolar tradicional y a la formación y el desarrollo profesional de los participantes (Imbernón, 2007).

Aunque no es necesario disponer de ningún instrumento en concreto, según Barbour (2013) es aconsejable diseñar una guía temática semiestructurada que ayude a categorizar la información, confirmar en qué medida los objetivos propuestos para cada sesión se han alcanzado y determinar los consensos y las discrepancias. En este sentido, se ha optado por elaborar de forma posterior una guía temática semiestructura de los diferentes grupos de discusión —anexo II— aludiendo al número del grupo de discusión, la fecha en que se realizó y el tipo de sesión, los participantes implicados, los objetivos que se persiguen y los temas objeto de discusión. Para su elaboración se ha atendido a los

aspectos que se deben evaluar en las experiencias de innovación propuestos por Marcelo García (1996) tales como la exploración de opciones de trabajo, las opiniones y actitudes del profesorado, las necesidades o las dificultades. En algunas de las sesiones los grupos de discusión se han desarrollado a partir de la presentación de un material de estímulo referente a las propuestas diseñadas para generar discusión, negociar modificaciones y alcanzar una propuesta sostenible.

#### *4.4.3. Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura de no ficción*

Con la finalidad de evaluar la implementación de la propuesta de talleres de lecturas de no ficción en las diferentes aulas de Educación Infantil, se utiliza la observación como técnica que ayuda a contemplar la realidad objeto de estudio tal y como esta se produce (Rodríguez Gómez et al., 1999). Lejos de realizar una observación espontánea, optamos por un proceso sistemático de observación a través del cual se realiza un acercamiento perceptivo a las conductas que se desean evaluar, haciendo uso de un guion de observación —anexo III— como “un plan sistemático de recogida, análisis e interpretación de los propios datos observacionales” (Rodríguez Gómez et al., 1999, p. 151).

Su estructura responde a tres dimensiones con diferentes indicadores que se han elaborado atendiendo a las estrategias de lectura (Solé, 2000), la utilidad que genera el uso de libros de no ficción (Young et al., 2007) y los aspectos metodológicos que se ponen en marcha (Romero Oliva, 2009). El instrumento fue cumplimentado durante la participación del investigador en la situación objeto de estudio —observación participante— y a posteriori, observando las grabaciones audiovisuales y leyendo las transcripciones para abordar una observación más atenta y detallada —observación no participante—, aportando la información en el apartado de observaciones, determinado si las conductas preestablecidas se han manifestado, en qué momentos y qué acciones han sido las desencadenantes.

#### *4.4.4. Diario de investigación*

El diario de investigación juega un papel fundamental durante todo el proceso de recogida de datos. Se trata de un instrumento reflexivo de análisis que acompaña al investigador durante todo el trabajo de campo en las observaciones participantes y no participantes, plasmando las reflexiones, pensamientos y sentimientos sobre lo visto y oído durante la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información (Rodríguez Gómez et al., 1999). Constituye, por tanto, una fuente de datos de gran utilidad para complementar la información recogida en otros instrumentos y dar respuesta a los diferentes objetivos que se plantean en esta investigación.

#### **4.5. Gestión de la calidad de la investigación y criterios éticos adoptados**

La calidad de la investigación hace referencia a la veracidad que se desprende de los resultados obtenidos y se asocia con la credibilidad del trabajo que el investigador ha desarrollado (Rodríguez Gómez et al., 1999). Esto está directamente relacionado con la ética del investigador, pues seleccionar todas las evidencias relevantes aunque se muestren negativas con los objetivos que se esperan alcanzar, realizar un registro denso de datos, no forzar los resultados a una dirección preestablecida, son cuestiones éticas que deben ser asumidas por el investigador y que determinan el rigor científico con el que el estudio se ha desarrollado. Teniendo en cuenta las posibles amenazas que pueden surgir en la investigación cualitativa, a continuación, se presentan los medios adoptados para evitarlas o disminuirlas (Maxwell, 2013):

- Al describir e interpretar los datos acumulados se ha realizado una comprobación de la información registrada con los participantes con el fin de evitar caer en la imposición del propio marco del significado. Esto, al tratarse de una IAP es un proceso que surge de manera natural e intrínseca, pues la información se genera de forma colectiva desde las voces de todos los implicados en grupos de discusión realizándose una triangulación continua de los datos (Francés García et al., 2015). Además, se ha otorgado calidad al estudio al realizar una triangulación de técnicas y de informantes, acumulando datos procedentes de diferentes fuentes que conducen a una misma conclusión (Vázquez y Angulo, 2003).
- El hecho de compartir los resultados con la comunidad educativa sin quedar los hallazgos investigativos en el ámbito científico exclusivamente, se postula como garantía de credibilidad, pues los propios participantes realizarán una lectura del informe de investigación, no existiendo la posibilidad de manipular la información hacia los resultados esperados (Francés García et al., 2015).
- Para garantizar que el procedimiento de la investigación ha permitido indagar sobre aquello que realmente queremos, los instrumentos de recogida de información se han sometido a una validez de contenido a través de los juicios de expertos (McMillan y Schumacher, 2005).
- Se ha tratado de generar confianza sobre la veracidad de los hallazgos evitando rechazar los datos discrepantes y considerando todas las explicaciones alternativas posibles atendiendo a los fundamentos teóricos y al conocimiento experto de otros investigadores (Maxwell, 2013).
- El registro en grabaciones audiovisuales de los diferentes encuentros que se han llevado a cabo durante el trabajo de campo ha generado una observación no participante pudiendo realizar una interpretación meticulosa sin dejar pasar por desapercibidos detalles que pueden escaparse al actuar como investigador participante (Maxwell, 2013).

Las medidas adoptadas para gestionar la calidad de la investigación han desencadenado una actuación ética que se resume en una serie de criterios éticos —tabla 9— para evitar cualquier consecuencia que afecte negativamente a los sujetos implicados (Vázquez y Angulo, 2003).

**Tabla 9**  
*Criterios éticos adoptados*

Criterio	Explicación
Negociación	Abordar la IAP desde el tercer espacio ha generado un proceso de negociación continuo entre todos los sujetos implicados sobre los límites del estudio y las diferentes actuaciones realizadas en el centro educativo.
Colaboración	Se ha ofrecido a los sujetos implicados el derecho tanto a participar como a no participar en los diferentes encuentros planificados. Sin embargo, la actitud de aceptación hacia el cambio y la mejora educativa manifestada por el claustro nos ha llevado a promover la colaboración con estrategias democráticas.
Confidencialidad	Se ha garantizado la confidencialidad de la identidad de los sujetos participantes y de los datos acumulados, otorgando un código alfabético numérico a cada participante y omitiendo en las transcripciones y en la exposición de resultados alusiones a asuntos personales que pudieran afectar a la seguridad de los participantes. Se ha solicitado el consentimiento al centro para grabar los diferentes encuentros y se ha negociado la posibilidad de hacer público el nombre real del centro educativo, al considerarse una experiencia de buenas prácticas, cuya visibilización ayudaría a poner en valor y dar a conocer la experiencia de innovación desarrollada.
Imparcialidad	Aunque se ha actuado como investigador participante aportando en los momentos indicados creencias y concepciones sobre determinados aspectos de la enseñanza, el proceso investigativo se ha caracterizado por acoger desde la aceptación otros puntos de vista divergentes, evitando realizar juicios particulares sobre las aportaciones de los participantes, tratando de lograr el equilibrio entre la universidad y la escuela.
Equidad	Investigar desde el tercer espacio nos ha llevado a desarrollar una investigación democrática donde los diferentes participantes, independientemente de su currículo profesional, han tenido las mismas oportunidades de actuación e interacción, acogiéndose como relevantes todas las aportaciones, garantizado los cauces de réplica e intercambio de pareceres con los grupos de discusión. Durante la implementación de los talleres en las aulas de EI se ha adoptado una postura colaborativa y empática ajustada a la dinámica de clase evitando cualquier actitud intrusiva.
Compromiso con el conocimiento	Se ha asumido un compromiso colectivo entre los investigadores y el centro educativo, además de un compromiso individual que ha hecho posible indagar en profundidad sobre las diferentes situaciones objeto de estudio para garantizar la validez de la investigación.

*Fuente:* elaboración propia a partir de Vázquez y Angulo (2003).

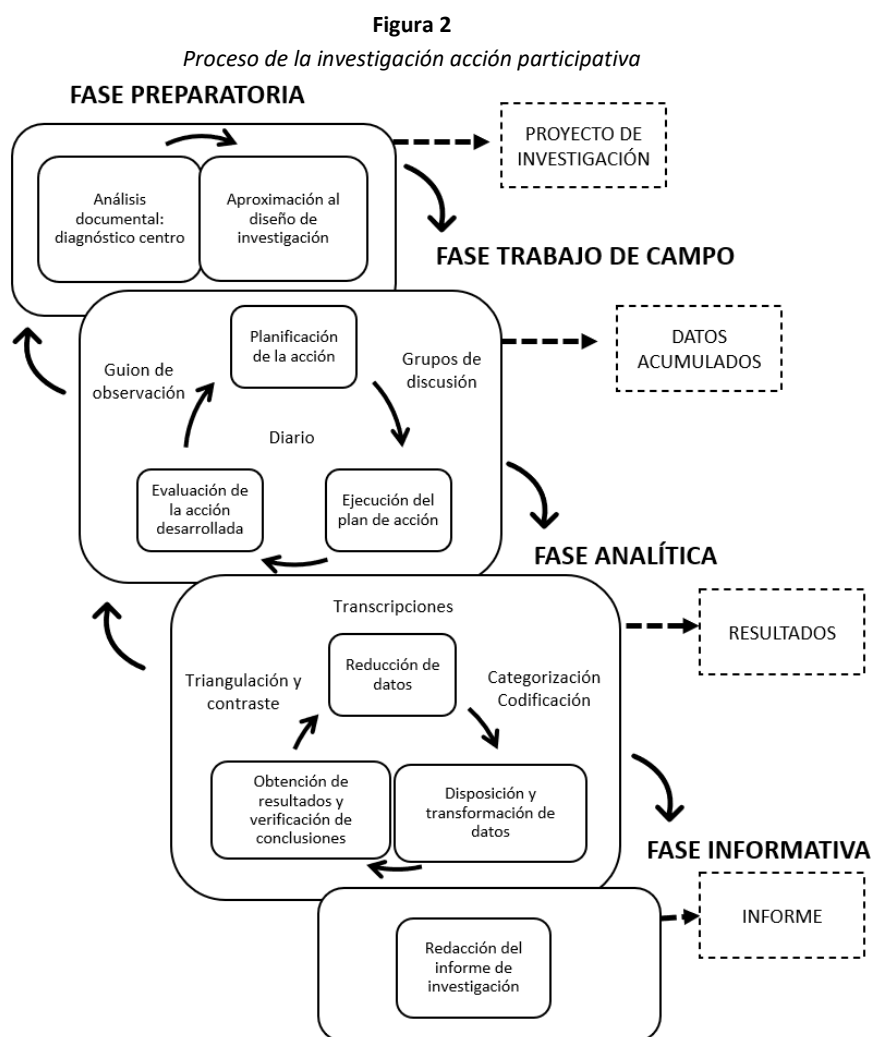
#### **4.6. Fases y etapas del proceso de investigación: temporalización**

Son muchos los autores que han procurado poner nombre a las diferentes fases que se siguen en una IAP, sin embargo, la peculiaridad de cada estudio determina un proceso diferente sin huir del carácter cíclico sometido a la flexibilidad propia de ajustarse a las necesidades de la población participante (Francés García et al., 2015).

Este estudio asume el procedimiento propuesto por Kemmis y McTaggart (1992): diagnosticar un problema, diseñar un plan de acción, poner en práctica el plan de acción realizando observaciones, evaluar los resultados de la acción emprendida para trazar nuevas líneas de actuación. Además, se enmarca dentro las fases de la investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Rodríguez Gómez et al., 1999).

En la figura 2 se presenta el proceso de investigación, ajustado a las diferentes fases y etapas que se han seguido en este estudio, pudiéndose contemplar cómo se suceden una tras otra, sin embargo, el carácter cíclico de la IAP nos lleva a pasar de forma simultánea de una fase a otra en función de las necesidades surgidas en el proceso de investigación.

Las tareas y acciones que se ponen en marcha en cada una de las fases y su temporalización se presentan en un cronograma que puede consultarse en el anexo IV.



*Fuente:* elaboración propia a partir de Rodríguez Gómez et al. (1999) y Latorre (2005).

#### **4.6.1. Fase preparatoria: delimitación del problema de investigación y diagnóstico inicial**

Los inicios de esta investigación tienen su origen en la reunión celebrada el 22 de enero de 2021 impulsada por tres miembros del grupo ineDLL para ofrecer a un grupo de estudiantes del máster IEDPD y una doctoranda unidos por su formación sobre los LINF, la oportunidad de participar en una experiencia de innovación educativa sobre la implementación de los LINF en el CEIP Príncipe Felipe en el marco de un PLC. Tras la aceptación de la propuesta, en esta reunión se concretan las expectativas, los intereses, las necesidades formativas y la disponibilidad de los diferentes integrantes del equipo

ante el reto de realizar una IAP. La constancia de esta reunión queda registrada en diario del investigador donde se concretan los siguientes acuerdos: 1) repartir los roles a cada investigador encargándose cada uno de un ciclo educativo diferente para completar la totalidad del centro; 2) implementar un LINF a través de la planificación, el desarrollo y la evaluación de una propuesta didáctica diseñada de forma colaborativa en el marco del tercer espacio.

Tras esta primera reunión se inicia un proceso de reflexión individual sobre los motivos que impulsan a realizar una actuación en el centro educativo en cuestión. Por un lado, se realiza un análisis documental que se retoma durante el resto de las fases de la investigación, completando una ficha de registro para descubrir la situación de partida del centro y realizar un diagnóstico inicial que favorezca la posterior toma de decisiones sobre las actuaciones que se van a desarrollar en el centro. Por otro lado, se realiza un análisis documental de los diferentes factores o constructos que se pretenden estudiar con el objetivo de ampliar el área de conocimiento para disponer de un marco teórico referente para todo el proceso de investigación. De manera simultánea, se lleva a cabo una primera aproximación al diseño de la investigación, generándose momentos de reflexión compartida sobre los objetivos y cuestiones de investigación en los que focalizar la atención, las técnicas e instrumentos de recogida de información que podría ser más adecuadas para los fines del estudio, sufriendo modificaciones a lo largo de todo el proceso investigativo, no siendo hasta finalizar la fase de trabajo de campo cuando se delimitan los objetivos y las cuestiones de investigación, el marco teórico y los instrumentos para registrar y categorizar la información definitiva.

#### *4.6.2. Fase de trabajo de campo: plan de acción*

Si bien las diferentes actuaciones de las fase preparatoria se han caracterizado por realizarse fuera del campo, aunque algunas de ellas se han retomado al mismo tiempo que se estaba actuando en otras fases, la segunda fase hace referencia a lo que en la investigación cualitativa se conoce como trabajo de campo, donde el investigador accede al escenario objeto de estudio para negociar el acceso al campo, desarrollar una recogida productiva de datos y tomar la decisión de abandonar el campo tras alcanzar la saturación informativa. No obstante, ese trabajo de campo se corresponde con lo que en la IAP se define como la planificación, el desarrollo y la evaluación del plan de acción que se crea desde las aportaciones de los diferentes agentes que configuran el tercer espacio para abordar el reto de mejorar la formación del profesorado y en consecuencia contribuir a la formación de lectores competentes para mejorar el rendimiento escolar del alumnado.

##### *- Diseño del plan de acción*

En esta etapa se elabora un plan de acción que conlleva la celebración de diferentes encuentros con los agentes implicados para trazar las intervenciones que se van acordando desde el consenso para abordar el tratamiento de la lectura de LINF, así como el desarrollo de diferentes tareas individuales



que tienen la finalidad de contribuir a la construcción del plan de acción. En este sentido, cada una de las reuniones de esta etapa hacen referencia a grupos de discusión que han surgido en el contexto natural de trabajo de la IAP, debido al debate generando a través del intercambio de diferentes puntos de vista, la negociación de ideas y el establecimiento de acuerdos. De hecho, los datos que se registran en estas reuniones a través de las grabaciones y la toma de notas en el diario de investigación suponen una información relevante para ser analizada y cumplir con los objetivos.

El inicio del trabajo de campo tuvo lugar a través de una primera reunión del grupo de investigación con el equipo directivo del centro y el asesor del CEP el 25 de enero de 2021 con el objetivo de establecer un primer contacto con el centro educativo, realizar la presentación de los investigadores y explorar las primeras opciones de trabajo. Por su parte el equipo directivo propuso la posibilidad de trabajar los LINF a través de los centros de interés que de forma anual se trabajan en los diferentes cursos. Además, en esta reunión se negoció el acceso al campo, llegando al acuerdo de desarrollar todo el proceso desde la multimodalidad a través de encuentros online, dada las incidencias de casos de COVID-19. Finalmente se acordó una próxima reunión como sesión formativa para el profesorado y presentación de posibles propuestas de trabajo para cada ciclo.

Tras el acuerdo establecido, los investigadores y los miembros del grupo ineDLL se reunieron el 11 de febrero de 2021 para delimitar el diseño del plan de acción y organizar la sesión formativa con el objetivo de trabajar en equipo y seguir un mismo procedimiento de diseño aclarando el eje organizador sobre el que se vertebrarían las propuestas para cada ciclo. Este hecho llevó al equipo a acordar la realización de las siguientes tareas:

- Elaboración de la presentación digital sobre el LINF en la formación lectora.
- Creación de un Google Site<sup>3</sup> para recopilar todos los materiales que se fueron generando de la preparación de la sesión formativa.
- Análisis documental sobre la oferta editorial de LINF para elaborar una cartografía<sup>4</sup> de libros sobre los centros de interés propuestos por el centro.
- Elaboración de un listado de propuestas de trabajo<sup>5</sup> para cada centro de interés a partir de los métodos globalizados propuestos por Zabala (2000).
- Selección de una las propuestas para ejemplificar su puesta en acción incidiendo en la dinamización del LINF con el fin de servir de modelo al profesorado.<sup>6</sup>

Después del trabajo individual, el 15 de febrero de 2021 se celebró otra reunión entre los miembros del grupo ineDLL y los investigadores con la finalidad de revisar las tareas, organizar el diseño de las

---

<sup>3</sup> Google Site: <https://cutt.ly/6misbR9>

<sup>4</sup> Análisis documental de la oferta editorial del libro de no ficción: cartografía: <https://cutt.ly/NWOVV6I>

<sup>5</sup> Plan de trabajo con LINF y métodos globalizados: <https://cutt.ly/iWOBgU5>

<sup>6</sup> Ejemplo de una propuesta didáctica "Los espacios naturales de nuestro pueblo": <https://cutt.ly/oWOV7xz>

presentaciones y los turnos de intervención para la sesión formativa. Ese mismo día en horario de tarde se celebró la sesión formativa con el claustro de acuerdo con la organización prevista, obteniendo además esta sesión un carácter relevante, pues el profesorado realizó aportaciones sobre sus preferencias de trabajo y concepciones de las propuestas presentadas. Fue el 25 de marzo de 2021 cuando se produjo otro encuentro entre los investigadores y los miembros del grupo ineDLL, comunicando estos últimos que tras un encuentro de coordinación de PLC se comparte que el profesorado se ha manifestado preocupado y abrumado después de la sesión formativa, siendo necesario dar un giro a la propuesta inicial generando un nuevo plan de acción más sostenible, alcanzándose el acuerdo de desarrollar una propuesta de talleres de lectura del LINF durante la semana del libro, dinamizada por los investigadores y los docentes para servir de experiencia de modelaje y primera toma de contacto con los LINF. En esta reunión se determinaron las directrices para alcanzar la coordinación entre los diseños que cada investigador debía realizar y se establecieron los tiempos para su planificación. De este modo, del 25 de marzo al 8 de abril se dispuso de tiempo suficiente para afrontar el trabajo autónomo de cada investigador en la selección del LINF, análisis documental a través de la plantilla de análisis del LINF<sup>7</sup> y diseño de la propuesta de talleres de lectura<sup>8</sup>. En el caso que nos ocupa, Educación Infantil, se optó por el libro *Mundo cruel* de la editorial Wonder Ponder.

El 8 de abril se celebró otra reunión entre los miembros del grupo ineDLL y los investigadores con el objetivo de presentar los diseños y revisarlos en equipo, compartir dudas e inquietudes y resolver cuestiones organizativas relativas a la puesta en práctica. Desde este día hasta el 16 de abril se procedió a la modificación de las propuestas, preparación del material didáctico necesario para el desarrollo de los talleres y guía didáctica para el profesorado<sup>9</sup> con la solicitud de colaboración, una breve reseña del libro a implementar y la transposición didáctica sintetizada de los diferentes talleres de lectura para facilitar la comprensión y el desarrollo de los talleres, traslado de los materiales al centro educativo en un paquete para cada curso de Educación Infantil y preparación de la presentación Power Point<sup>10</sup> para la reunión de ciclo donde cada investigador presentó su propuesta.

De este modo, el 19 de abril tuvo lugar la reunión del investigador de Educación Infantil con el equipo de ciclo de esta etapa con el objetivo de presentar la propuesta de acción definitiva como material de estímulo del grupo de discusión para negociar posibles modificaciones para su mejora y organizar la coordinación para la intervención en las aulas. Ese mismo día, al finalizar cada investigador su

---

<sup>7</sup> La plantilla de análisis cumplimentada del LINF *Mundo cruel* y los resultados obtenidos pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/5W0VlgV>

<sup>8</sup> El diseño de la propuesta didáctica basada en talleres de lectura para Educación Infantil con el libro *Mundo cruel* puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/yWFzrXF>

<sup>9</sup> La guía didáctica de los talleres de lectura que se proporcionó al profesorado de Educación Infantil puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/HmlqR8f>

<sup>10</sup> La presentación de Power Point sobre la propuesta de talleres de lectura presentada en la reunión de ciclo puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/Ymlqlab>

intervención con el profesorado, se celebró una nueva reunión en la que estuvieron presentes los investigadores, un miembro del grupo ineDLL y el asesor del CEP con la finalidad de compartir sensaciones y reflexionar sobre la adecuación del diseño de intervención.

- *Ejecución del plan de acción*

Esta etapa coincide con la ejecución del plan de acción de Educación Infantil elaborado en la etapa anterior y que tiene la finalidad de poner en práctica las diferentes acciones diseñadas para alcanzar las mejoras, transformaciones y cambios propuestos. La ejecución de la acción para los cursos de 3, 4 y 5 años de Educación Infantil siguió la siguiente secuencia de cuatro talleres de una duración de 30-40 minutos aproximada para cada uno, accediendo el investigador al aula desde Google Meet, siendo visualizado por el alumnado y los docentes desde la pizarra digital del aula:

- 20 de abril. Implementación del taller 1: Un libro diferente para pensar, reflexionar y debatir.
- 21 de abril. Implementación del taller 2: Un mundo cruel.
- 22 de abril. Implementación del taller 3: Lectura a debate.
- 23 de abril. Implementación del taller 4: Nuestro libro cruel.

Los talleres desarrollados en las aulas se registraron a través de la observación participante con notas de campo en el diario y la grabación audiovisual de las sesiones de Google Meet, obteniendo una recogida productiva de datos para su posterior análisis a través de una observación no participante que permitió enriquecer la información obtenida en el guion de observación.

Como parte de la ejecución del plan de acción se dispuso de tiempo suficiente para preparar todo el material formativo elaborado para los talleres de lectura: digitalización de los libros creados por el alumnado<sup>11</sup>; digitalización de los materiales didácticos empleados en cada taller; creación de una constelación de LINF para EI<sup>12</sup>; generación de una carpeta de Google Drive por cada curso con la finalidad de compartir el material con los diferentes agentes implicados y que el centro disponga de suficientes recursos para repetir la experiencia, iniciar nuevas propuestas bajo el mismo modelo de dinamización y formar a nuevos docentes que se incorporen al centro educativo.

- *Evaluación del plan de acción*

Esta etapa se corresponde con la evaluación del plan de acción y comprende los procesos de reflexión permanente que se han originado durante todo el desarrollo de la investigación. No obstante, el 7 de junio se celebró la reunión final con todos los integrantes del tercer espacio con el objetivo de valorar la experiencia llevada a cabo con la doble intención de analizar, por un lado, la implementación de los

---

<sup>11</sup> Los libros elaborados por el alumnado como producto final de los talleres de lectura pueden consultarse en siguiente enlace: (3 años) <https://cutt.ly/UmlIVOS>; (4 años) <https://cutt.ly/umlIN8k>; (5 años) <https://cutt.ly/amllOJE>

<sup>12</sup> La constelación de LINF para Educación Infantil puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/JmknYnk>

talleres de lectura y por otro, la intervención del tercer espacio en el PLC. Esta reunión de nuevo se configura como grupo de discusión para registrar desde la grabación y toma de notas en el diario de investigación, datos relevantes desde las voces de los participantes que desde el debate reflexionaron sobre el logro de los objetivos y expectativas depositadas en el proyecto, el impacto generando en el centro, en el alumnado y en el profesorado, así como los posibles cambios y mejoras y las líneas prospectivas de trabajo. Además, se entregaron todos los materiales elaborados durante la ejecución del plan de acción y se anunció el abandono del campo.

#### *4.6.3. Fase de análisis de datos*

El análisis de los datos se ha ido realizado a medida que se iba acumulando información durante el trabajo de campo, dada la necesidad de analizar la información recabada para contribuir con nuevas aportaciones en las sesiones posteriores, modificando las actuaciones en aras de mejorar la práctica educativa. No obstante, no ha sido hasta el abandono del campo, cuando el análisis de datos ha cobrado gran relevancia en el proceso de investigación para elaborar un informe que narra desde una perspectiva narrativa biográfica toda la experiencia de innovación desarrollada.

#### *4.6.4. Fase informativa*

Finalmente, la clasificación de las unidades de información por categorías temáticas ha dado lugar, de manera paralela a la fase de análisis de datos, a la redacción definitiva del informe de los resultados de investigación, elaborando conclusiones significativas que se discuten con los fundamentos teóricos relacionados con la temática analizada y los resultados de otras investigaciones precedentes, y se contrastan con los objetivos de investigación. Con el objetivo de que los participantes alcancen una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio se prevé facilitar el informe de los resultados y las conclusiones del estudio difundiendo los hallazgos entre la comunidad educativa. El proceso seguido en estas dos últimas fases se trata en mayor profundidad en el epígrafe siguiente.

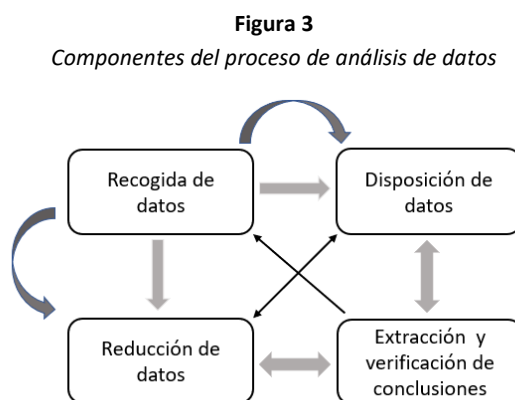
### **5. ANÁLISIS DE DATOS: INFORME DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.1. Procedimiento de análisis de la información**

Con el fin de alcanzar un conocimiento de la realidad objeto de estudio y avanzar hacia la redacción de modelos conceptuales explicativos, el análisis de los datos se ha desarrollado a través de diferentes operaciones estructurando el gran volumen de información en un todo coherente y significativo (Rodríguez Gómez et al., 1999). En este estudio los datos se han analizado en dos momentos diferenciados: durante el trabajo de campo y de manera implícita dada las características de la IAP donde ha sido necesario observar las grabaciones audiovisuales, leer las anotaciones del diario y la información obtenida con los diferentes instrumentos para modificar las actuaciones posteriores;

después de abandonar el campo y de manera explícita para abordar el informe de los resultados de la investigación con el fin de garantizar un examen sistemático de todo el conjunto de los datos acumulados, delimitar las partes y concretar las relaciones que existen entre ellas.

Es el segundo momento el que se describe en este epígrafe atendiendo al proceso general propuesto por Miles y Huberman (1984) citado en Vázquez y Angulo (2003) procediendo a la reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones, aunque no se ha producido en esta sucesión estrictamente lineal, pues como se observa en la figura 3 las diferentes tareas se han desarrollado de forma simultánea.



*Fuente:* elaboración propia a partir de Vázquez y Angulo (2003, p. 43).

Para hacer frente a la vorágine de información que se ha producido durante el trabajo de campo, se comenzó organizando en conjuntos toda la información registrada que se postulaba para ser analizada. Con la información organizada en diferentes archivos digitales para facilitar su manejo durante el proceso de análisis, se procedió a la realización de las transcripciones de los diferentes registros audiovisuales procedentes de los grupos de discusión y de las intervenciones en las aulas hasta convertir en textuales todos los datos. No obstante, con estos datos se procedió a enriquecer la ficha de registro para analizar la situación inicial del centro y se volvió a cumplimentar el guion de observación de los talleres de lectura de no ficción utilizado en cada aula durante la observación participante.

Fue el momento en el que se diseñaron los diferentes instrumentos cuando se comenzó a trabajar en la *reducción de datos*, ya que los instrumentos tienen la intención de facilitar la tarea de seleccionar la información relevante, separar por unidades identificando categorías de información de forma previa a través de criterios temáticos, constituyendo las dimensiones de los diferentes instrumentos, las categorías preestablecidas para organizar la información. No obstante, la lectura atenta de los datos generó categorías emergentes, facilitando el análisis a través de códigos lingüísticos (CAT.Nº) y no lingüísticos (colores) con subrayado y notas a los márgenes de las páginas.

Después de la identificación de categorías de los diferentes conjuntos de datos se realizó la síntesis y agrupamiento generando las metacategorías que constituyen los diferentes bloques del informe de los resultados de la investigación y que se corresponde con el proceso de *disposición de los datos*, presentando la información categorizada de forma organizada y estableciendo una interrelación del conjunto de la información previamente tratada de forma independiente.

De manera simultánea se llevó a cabo la *obtención y verificación de las conclusiones*, pues desde las primeras lecturas de los datos acumulados se realizaron anotaciones sobre los hallazgos más relevantes, incluyendo comentarios que registraban las primeras interpretaciones que se fueron modificando durante el proceso de análisis. A través de la disposición de los datos en categorías y metacategorías se identificaron las similitudes y las divergencias entre las situaciones estudiadas y las voces de los diferentes participantes triangulando la información para determinar sus propiedades fundamentales y obtener las conclusiones. Además, se realizó una discusión confrontando los resultados con los fundamentos teóricos. Una vez redactado el informe se verificó a través del intercambio de opiniones con otros investigadores participantes en el mismo proyecto.

En la tabla 10 se registra la categorización y codificación realizada para el análisis de los datos atribuyendo a cada metacategoría los instrumentos de los que proviene la información y los objetivos de la investigación a los que se da respuesta. Para hacer alusión a los instrumentos y a los sujetos informantes que han proporcionado la información se elaboró una codificación que facilitó el tratamiento de los datos, agilizando la tarea y evitando que suene redundante —anexo V—.

**Tabla 10**

*Categorización y codificación realizada para el análisis de los datos registrados*

Metacategorías	Categorías	Códigos	Instrumento	Objetivos
Situación del centro antes del PLC	Nivel de CCL	CAT.1.1	Ficha de registro	OE 1
	Lectura	CAT.1.2	Diario	
	Biblioteca	CAT.1.3		
	Necesidades y retos	CAT.1.4		
Elaboración del plan de acción: tercer espacio	Coordinación/trabajo equipo	CAT.2.1	Grupos de discusión	OE 2
	Liderazgo	CAT.2.2	1-7	
	Modelo formativo	CAT.2.3	Diario	
	Sostenibilidad	CAT.2.4		
Ejecución del plan de acción: talleres de lectura	Estrategias de lectura	CAT.3.1	Guion de observación	OE 3
	Utilidad del libro de no ficción	CAT.3.2	3, 4 y 5 años	
	Metodología/rol dinamizador	CAT.3.4	Diario	
Impacto del plan de acción en el centro	Impacto de la experiencia	CAT.4.1	Grupo de discusión 8	OE 4
	Cambios	CAT.4.2	Diario	
	Prospectiva PLC	CAT.4.3		

*Fuente:* elaboración propia.

## 5.2. Informe de resultados: El Proyecto Lingüístico de Centro y el libro ilustrado de no ficción: una experiencia de innovación desde el tercer espacio

Este informe describe, desde un enfoque narrativo biográfico, acogiendo las voces de todos los agentes implicados en el PLC, el proceso interno de desarrollo de la innovación que se ha generado en el CEIP Príncipe Felipe desde la creación de un tercer espacio para implementar los LINF en las aulas. De acuerdo con Marcelo García (1996) las diferentes fases por las que pasa cualquier proyecto de innovación deben ser analizadas para poder comprender su evolución. Así, los diferentes bloques que constituyen el informe hacen referencia a los cuatro momentos propuestos por este autor.

En primer lugar, se analiza la situación inicial del centro realizando una detección de las necesidades y los retos que se deben afrontar. En segundo lugar, se dan a conocer los inicios de la innovación, describiendo cómo se ha desarrollado el proceso de (co)construcción del plan de acción desde el tercer espacio para hacer frente a las necesidades detectadas abordando el nivel de participación de los agentes implicados, las estrategias de coordinación, la sostenibilidad de los diseños y el proceso formativo. En tercer lugar, se realiza una evaluación de los talleres de lectura de no ficción desarrollados en Educación Infantil, analizando el potencial educativo para promover estrategias de lectura crítica, la utilidad que ha generado en las aulas el LINF y los aspectos metodológicos que se pusieron en juego. En cuarto lugar, se valora el impacto que la experiencia de innovación ha ocasionado en alumnado y en el profesorado, así como los procesos de transformación del centro.

### 5.2.1. Bloque I. El centro antes del PLC: detectando necesidades y proponiendo retos

El CEIP Príncipe Felipe se encuentra actualmente en el segundo año de implementación del PLC, pero al iniciarse el primer año en el curso 19-20, la situación de pandemia obligó a parar y ha sido este curso 20-21 cuando se han realizado las primeras actuaciones. El centro decide involucrarse en el desarrollo del PLC debido a algunas carencias detectadas en sus prácticas educativas relacionadas con el tratamiento de la CCL y los bajos resultados obtenidos en la prueba ESCALA constatando que tan solo el 56 % de su alumnado presentaba un alto dominio en CCL —tabla 11—.

**Tabla 11**

*Resultados de las destrezas comunicativas en el alumnado del centro*

Destrezas	Resultados
Hablar	Graves carencias en el lenguaje formal, dificultades de expresión y comunicación en el alumnado de nuevo ingreso.
Escuchar	Se debe mejorar y trabajar en todas las áreas curriculares.
Leer	El 50 % del alumnado presenta un modo lector silábico o vacilante y solo el <b>16,67 % un modo de lector expresivo</b> . La competencia lectora se sitúa por debajo de la media andaluza (42,35 %). La media en velocidad lectora es de 62 palabras por minutos inferior a las 78 de la media andaluza. La eficacia lectora descendió con un 46,03 % frente al 60,96 % de la media andaluza.
Escribir	Descenso en la expresión escrita con una puntuación de 4,2 y dificultades de expresión en diferentes niveles.

Estos datos hacen evidente la necesidad de introducir cambios en las prácticas educativas para promover una mejora de la CCL del alumnado. Como señala Pérez Invernón (2019) disponer de datos objetivos permite determinar el punto de partida y comenzar a proponer cambios que den respuesta a la problemática detectada. Lejos de acusar al alumnado como responsable de estos bajos índices, se debe apuntar al centro y reflexionar sobre las prácticas lingüísticas que allí se desarrollan. En este sentido, el centro ha hecho su trabajo tratando de detectar sus puntos fuertes y débiles revelando los objetivos y las principales líneas de actuación que desean trabajar para mejorar su situación. Desde un plano general los objetivos propuestos hacen alusión a convertir el PLC en el eje vertebrador del desarrollo de las competencias clave y realizar un tratamiento coordinado de la CCL entre los docentes de todas las áreas curriculares. Desde un plano específico, para el curso actual se planteaban trabajar en los objetivos relacionados con el desarrollo de un proyecto lector y un plan de oralidad integrando el trabajo de la CCL en todas las áreas y niveles.

Pese a algunas actuaciones que ya se venían desarrollando con anterioridad al PLC para mejorar el tratamiento de la CCL, como la mejora de la biblioteca escolar, la lectura de libros y exposiciones orales en la realización de proyectos de trabajo y la unificación de criterios para la normalización de la escritura en el tránsito de infantil a primaria, tras el análisis de los diferentes documentos añadimos otras necesidades que no deberían pasar desapercibidas. Si bien desde el PEC se afirma que el centro actualmente dispone de un proyecto lector, este aún no ha sido elaborado y forma parte de uno de los objetivos de trabajo que se pretenden llevar a cabo con la implementación del PLC. Sin embargo, para una correcta elaboración de este plan, según apuntan Heredia y Moreno (2015), se hace necesario reflexionar sobre el lugar que ocupa la biblioteca en el centro, su organización, funcionamiento y equipamiento, así como el tratamiento de la lectura que se viene realizando.

#### *La biblioteca escolar*

Según el PEC la biblioteca escolar dispone de una dotación de libros adecuada para todas las edades, señalando una última adquisición de cinco colecciones de libros de lectura (ficción) relacionados con los centros de interés para trabajar por proyectos. Es en el POAT en donde aparecen los diferentes recursos materiales de la biblioteca escolar, disponiendo actualmente de textos literarios clásicos como cuentos y comics; textos informativos y documentales como libros de consultas de diferentes temas transversales y contenidos curriculares; libros en formato impreso como diccionarios, enciclopedias, atlas y mapas; material bibliográfico sobre pedagogía, didáctica y organización escolar; material bibliográfico para la atención a la diversidad como libros de textos, cuadernillos, batería de fichas fotocopiables. No se detalla si existen libros en formato audiovisual y multimedia, aunque aparecen materiales y recursos TIC como DVD, vídeos, CD-audios, CD-Rom, pizarra digital, proyector y ordenadores. Aunque se registre la presencia de todos estos recursos, los libros informativos, según



indica la coordinación de biblioteca son escasos y se encuentran anticuados (JE: DIN) requiriéndose una mayor conocimiento y formación sobre la oferta editorial actual, las características y criterios de selección, así como sus posibilidades de dinamización para promover un itinerario lector ajustado a las necesidades del centro a partir de la adquisición de nuevos fondos.

Sobre el funcionamiento y las estrategias de dinamización de la biblioteca no se registran actividades propias de una biblioteca como agente mediador de lectura, más allá de ser lugar de estudio y préstamo de libros, siendo en el hall donde se celebran algunas actividades relacionados con actos comunes, efemérides, entrega de premios y teatro, por lo que como apuntan Durban et al. (2013) estamos ante una biblioteca más cerca del modelo depósito, desconociendo si es utilizada para realizar trabajos de investigación y desarrollo de la competencia informacional, presentación de libros, asistencia de autores, exposiciones, etc. Así, podemos concluir que la biblioteca de este centro se encuentra en la “Situación B. Replanteamiento de servicios y usos” según las cuatro dimensiones establecidas por BECREA para el reconocimiento de la biblioteca y el uso que se hace de ella. Esta situación nos sitúa en “una biblioteca cuya organización y uso no concuerda con el modelo deseado y, por tanto, habrá que afrontar un plan de trabajo que incida especialmente en aspectos relacionados con la reorganización de gestión y uso” (JA, 2011, p. 32). En consecuencia, los retos a los que debe hacer frente hacen referencia a la planificación de actividades de fomento lector, readecuación de su infraestructura y equipamiento y definición detallada de los servicios que se desean poner en marcha, además de promover el uso de la biblioteca para la difusión de información y conocimiento y la incorporación del plan de trabajo de la biblioteca al proyecto educativo.

#### *Tratamiento de la lectura*

En el PEC no aparece ningún apartado dedicado a las medidas que se desarrollan para coordinar el tratamiento de la lectura y estimular el interés y el hábito lector en las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, se especifica que este apartado debe formar parte de la programación anual de cada curso. Por tanto, se detecta una falta de pautas comunes a nivel de centro para favorecer un proyecto lector que se aplique de forma coordinada en todos los cursos. No obstante, desde el POAT se establecen algunas orientaciones sobre hábitos y técnicas de trabajo y estudio con la aplicación de un método basado en la preparación, la comprensión, reorganización y memorización, que alude a algunas de las estrategias de lectura como el subrayado, la realización de esquemas y resúmenes, la formulación de preguntas, etc., que más que tratarse de manera específica en sesiones puntuales desde el horario de tutoría, deben formar parte de la jornada escolar en las diferentes áreas curriculares. Al encontrarse entre las líneas de actuación pedagógica la potenciación de hábitos de lectura y del uso correcto de la lengua oral y escrita, se entiende que esta tarea debe formar parte de toda la plantilla docente que tendrá que trabajar la CCL desde un enfoque integrado en AL y ANL.

Además, entre los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar se contempla el desarrollo de actividades comunes sobre las cuatro destrezas comunicativas, sin embargo, pese a la declaración de intenciones, no se describe cómo estas actuaciones se llevarán a cabo.

Por tanto, el PEC, que como señala la JE “está obsoleto y el curso que viene lo tenemos como prioridad para modificar y ser un documento vivo” (DIN). No recoge las diferentes actuaciones referentes a la coordinación sobre las estrategias didácticas de lectura como el enfoque intensivo y extensivo, las medidas preventivas y las actividades de carácter puntual y rutinario, más allá de una hora reglada de lectura en todos los cursos de EPO, siendo este el gran reto que el centro se propone alcanzar con la implementación del PLC, incluir el tratamiento de la lectura y el resto de destrezas comunicativas en el proyecto educativo, integrando la lectura como proyecto de centro. Para ello, encontramos en el LINF un recurso valioso para formar lectores competentes y mejorar el rendimiento académico del alumnado al existir una extensa oferta editorial con libros que tratan cualquiera de los contenidos curriculares de las diferentes etapas educativas (Garralón, 2013).

Tras analizar los diferentes documentos, podemos concluir que existe una ausencia de pautas comunes para concretar el funcionamiento de la biblioteca y el tratamiento de la CCL, posicionándose el PLC como un proyecto de innovación que permitirá enriquecer y articular todas las estrategias que se desean desarrollar en el centro en materia de CCL (Fabregat, 2020). Este reto, así como el resto que se han venido anunciando deben contemplarse en un plan de acción formativo, resultando clave para el desarrollo del PLC el compromiso de los diferentes agentes implicados. Según las declaraciones realizadas en la solicitud inicial del PLC, el compromiso es alto, asumiendo el equipo directivo el liderazgo del proyecto y existiendo un índice de participación superior al 90%, siendo este aspecto garantía de éxito para que se produzca la innovación (Marcelo García, 1996).

#### *5.2.2. Bloque II. El papel del tercer espacio en el PLC: (co)construyendo un plan de acción para afrontar los retos*

Tras analizar la situación del centro antes de iniciarse en el PLC y detectadas las necesidades y los retos a los que se desea hacer frente durante el curso 20-21, en este bloque se analiza el papel del tercer espacio y las diferentes estrategias de trabajo compartido llevadas a cabo por los agentes implicados en el proceso de diseño de un plan de acción para abordar el reto de formar lectores desde el LINF como una de las principales líneas de trabajo del PLC. Durante el diseño del plan de acción tuvieron lugar diferentes reuniones que se postulan como grupos de discusión para debatir los diseños elaborados, intercambiar puntos de vista, negociar ideas y establecer acuerdos. No obstante, los resultados de este bloque presentan atendiendo a dos momentos significativos: por un lado, las

primeras negociaciones sobre la propuesta de acción; por otro lado, la replanificación de la propuesta de acción hasta lograr el diseño definitivo.

#### *Las primeras negociaciones sobre la propuesta de acción*

Como apunta Trujillo (2010) desde el PLC, el centro debe diseñar estrategias de actuación de acuerdo con las necesidades que devienen de su realidad educativa con la colaboración de otros agentes externos que faciliten la planificación e implementación. En este sentido, docentes y equipo directivo con el asesoramiento de los formadores y el CEP realizaron su tarea proponiendo la lectura de LINF desde los diferentes centros de interés que a nivel anual se trabajan en los diferentes cursos para integrar el tratamiento de la lectura y resto de destrezas en todas las áreas curriculares. Al recibir esta propuesta los formadores y los investigadores externos se reunieron para “tomar como punto de referencia lo que ellos nos han mandado” (FGI\_2: GD\_2) y enriquecerlo desde las necesidades detectadas y las características específicas del centro. Desde este momento se comienza a crear un tercer espacio donde convergen universidad y escuela y el conocimiento teórico y práctico se aúnan para crear nuevos conocimientos compartidos (Zeichner, 2010) buscando un perfecto equilibrio entre los diferentes ámbitos educativos, de manera que como señalan algunos formadores: “hay una opción mixta [...] si nos habéis hablado de estos centros de interés y nosotros viendo esto os proponemos que podéis trabajar estas ideas y abrirle el horizonte, el zoom” (FGI\_2: GD\_2); “hacer una cosa que a nosotros nos haga sentirnos cómodos pero que aportemos algo al centro” (FGI\_1: GD\_2).

No nos quedamos con su propuesta únicamente, la tenemos en cuenta y la enriquecemos desde el conocimiento científico disponible, proponiendo desde su propuesta inicial, una propuesta ampliada y mejorada con diferentes alternativas flexibles que se alejan de la imposición. Así, entre todas las alternativas, el profesorado podría elegir la que más se ajustase a sus necesidades y cultura docente. En palabras de uno de los formadores:

[...] le enseñamos nuestras formas de utilizar los libros a través de un taller o de un proyecto [...] a partir de ahí, sería el debate de ellos, que digan me interesa esto [...] son ellos los que tienen que hablar de sesiones, de disponibilidad [...] este año debe ser muy de experimentación y de diseño [...] hay que hacerles un pequeño diseño y acompañarlos porque ellos no están en disposición ahora mismo de trabajar en la indagación de búsqueda de alternativas [...] ellos tienen una problemática con los niños con la COVID (FGI\_2: GD\_2).

Con estas intenciones que muestran el respeto hacia la filosofía y la cultura del centro y bajo el lema “menos es más” para evitar que el profesorado adopte una actitud negativa por la sobrecarga de trabajo que en ocasiones acarrea los procesos de innovación (Marcelo García, 1996), se trató de facilitar la tarea a los docentes a través del diseño de un repertorio de propuestas de trabajo para cada curso desde los diferentes métodos globalizados y una selección de LINF por cada centro de interés. Después de presentar las primeras opciones de trabajo durante la sesión formativa con todo el claustro

con el objetivo de revisar las propuestas por todos los agentes implicados y “añadir, cambiar, mejorar o felicitar” (FGI\_2: GD\_2) los diferentes agentes implicados realizaron diferentes valoraciones. Por una parte, el DI afirmó: “mis compañeras de infantil hicieron algo parecido, no sé, lo que pasa que no teníamos el tema de los libros de no ficción” (DI: GD\_3), añadiendo la D\_3EI:

[...] hace dos cursos hicimos un proyecto sobre Chipiona sobre el camaleón [...] trabajamos sobre eso y el libro que nosotros trabajamos fue *Simón corazón de camaleón* [...] a través de ahí extendimos lo que es el ecosistema de Chipiona, vimos todo el litoral, estuvimos, hicieron disfraces de camaleón [...] el medio ambiente, estuvimos sembrando plantas y árboles en la costa para la reforestación (D\_3EI: GD\_3).

De las palabras del docente podemos deducir que en Educación Infantil la filosofía de trabajo del profesorado es muy similar a la que se pretende incorporar en el centro educativo en su conjunto, trabajar desde la metodología de proyecto integrando los diferentes contenidos curriculares pasando de la enseñanza tradicional a la enseñanza competencial (Pérez Esteve y Zayas, 2009). La única diferencia es que el libro utilizado durante el proyecto corresponde al género de ficción pudiendo intuir un uso instrumentalizado de la literatura infantil, siendo nuestra intención, incorporar los LINI para que el alumnado conozca la realidad y se convierta en complemento de los libros de texto o proyectos de editorial (Nemirovsky, 2003). No obstante, se detecta una actitud de interés y entusiasmo por las propuestas de trabajo presentadas, afirmando la D\_3EI: “están muy interesantes [...] como nos dejan tirar de imaginación pues podemos hacer muchas cosas con los proyectos, así que nada, todas las propuestas que vengan estupendas, porque la verdad que nos gusta trabajar así” (D\_3EI: GD\_3). Esta actitud hacia el cambio resulta esencial pues alcanzar el éxito del PLC depende de la voluntad de mejora de los docentes de un centro educativo (Trujillo, 2015b).

Por otra parte, el asesor del CEP valoró positivamente el trabajo realizado por los investigadores y manifestaba su utilidad para el centro: “felicitaros por el trabajazo que hay tan estupendo hecho eh y por a la selección [de libros que] creo que es un lujo para un centro que se lo encuentre ya organizado y estructurado” (A\_CEP: GD\_3). Además, su reconocimiento vino dado al utilizar las estrategias de visibilización que proponen Trigo et al. (2019) para reconocer el trabajo que se viene realizando en el centro, subiendo a las redes sociales del CEP una imagen del Google Site en el que se recopiló todo el material formativo sobre las propuestas de proyectos por ciclos educativos y las cartografías de libros de no ficción.

#### *Nuevas negociaciones para la replanificación de la propuesta de actuación hasta el diseño definitivo*

Con la intención de debatir las propuestas por equipos de ciclo de manera que “cada uno por supuesto se exprese libremente [para ver] cuál es la manera más adecuada de mejorar” (DI: GD\_3), fueron muchos los docentes que manifestaron preocupación, comunicando los formadores que los docentes

“se impactaron, porque fue una vorágine de información y habría que reubicar [...] eran muy nuevo los libros de no ficción, entonces no sabían por dónde iba la cosa” (FGI\_2: GD\_4).

Estos sentimientos de incertidumbre y agobio como señala Imbernón (2007) pueden generar un malestar docente que afecte negativamente al proceso de cambio y formación. Por ello, se hizo un alto en el camino parando la formación y dejando tiempo suficiente a los docentes para reflexionar sobre las dificultades detectadas, sus necesidades formativas y sugerencias de actuación, dando lugar a un replanteamiento del trabajo. Así, se llegó al acuerdo de implementar los LINF desde una propuesta de corta duración con cuatro sesiones de una hora aproximada durante la semana del libro en los diferentes cursos, realizada por los propios investigadores con la participación equitativa del profesorado para contribuir a un modelo de dinamización desde la formación *in situ*. Con ello, se buscaba poner en práctica una formación centrada en la propia práctica que, de acuerdo con Romero Oliva y Trigo (2015), se posiciona como la mejor opción entre los expertos en formación del profesorado para garantizar el éxito del PLC y alcanzar la mejora educativa. Se desarrolló, por tanto, un modelo formativo que como anuncia Fabregat (2020) contaba con la presencia de todo el profesorado implicado en el PLC, solicitando la grabación de las sesiones para crear un espacio de buenas prácticas que sirviese a los nuevos docentes que se incorporen al centro como ejemplo de dinamización y socialización de las prácticas de lectura que allí se realizan.

Así, las diferentes aportaciones de los formadores y los investigadores permitieron llegar a diferentes acuerdos para la planificación de la propuesta de actuación definitiva: diseñar una propuesta de talleres de lectura siguiendo las fases de lectura; seleccionar algunas páginas del libro para presentarlas en pantalla; finalizar con algún producto físico que de sentido a la semana del libro. Durante las reuniones entre formadores e investigadores además de establecer acuerdos para la planificación y coordinación de las propuestas, se revisaron en determinadas ocasiones las propuestas diseñadas por cada investigador creando un espacio de reflexión y análisis que como establecen Cotrina García et al. (2017) ayudan a poner en cuestión la calidad de los diseños, anteponer como se desarrollaran los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar su posible repercusión en la calidad de los resultados obtenidos. El cuestionamiento de algunas dinámicas o actividades, la idoneidad de la selección del libro para las diferentes edades, el tipo de materiales y los agrupamientos, la búsqueda de respuestas a algunas problemáticas e inquietudes sobre la viabilidad y la sostenibilidad para la puesta en práctica, y todas las cuestiones didácticas y organizativas, fueron compartidas.

De este modo, las propuestas elaboradas desde el trabajo autónomo de cada investigador se vieron enriquecidas por las aportaciones de los diferentes compañeros, tomando ideas exitosas de cada propuesta, generando una modificación que dio lugar a la mejora de las propuestas inicialmente diseñadas, gracias al trabajo colaborativo donde la reflexión compartida en los procesos de

planificación hizo posible la transformación curricular (Durán y Miquel, 2003). Algunos ejemplos de los procesos reflexivos de los diferentes investigadores fueron los siguientes: “lo veo como muy forzado y conectar con los niños a la vez con los maestros, lo veo un reto bastante grande” (I\_EI: GD\_4); “esto no es lo mismo que cuando estas en el aula que vas pasando y los vas ayudando [...] el estar ahí es esencial y yo voy a estar detrás de la pantalla ¿cómo los puedo yo ayudar?” (I\_EI: GD\_5); “me surge una duda, el libro tiene una letra bastante pequeña [...] cuando estuvimos planteando su dinamización un poco Eva me dijo, a ver intenta leer una página [...] creemos que puede funcionar” (I\_1ºEPO: GD\_5).

A estas dudas e inquietudes el resto del grupo anima a la experimentación y ofrecen diferentes soluciones. Sobre los miedos manifestados por las dudas de la viabilidad de la propuesta en la práctica real de aula, los formadores explicaron que la calidad de los resultados de esta práctica educativa podría ser mayor o menor, sin embargo, siempre arrojaría datos interesantes para el proceso de investigación que acabarían repercutiendo en la mejora de la práctica educativa del centro. Además, para combatir las dificultades de interacción en pantalla, se apostó por generar situaciones de co-enseñanza a través de parejas pedagógicas (investigador-docente) como estrategia de andamiaje para el desarrollo profesional docente (Durán y Miquel, 2003) tal como explica uno de los formadores: “si hay una buena mediación de docente a docente, quiero decir, un buen apoyo, un buen equipo entre tú y la docente, esto funciona” (FGI\_1: GD\_5).

Como puede observarse, en este tipo de reuniones se ha desarrollado un aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo, generando un sentimiento de pertenencia y confianza en el grupo que siempre ha estado disponible promoviendo espacios de comunicación y diálogo para solventar problemas y manifestar inseguridades. Además, se ha desarrollado una interdependencia positiva donde los diferentes saberes y capacidades y la exigencia individual de cada integrante ha sido indispensable para que las diferentes tareas se desarrollen con éxito (Pujolàs, 2008). Escuchar a los compañeros con atención, aceptar el punto de vista de otros compañeros, argumentar de manera fundamenta los propios puntos de vista, preguntar y pedir ayuda, compartir ideas y experiencias para ayudar a otros, han sido algunos de los puntos fuertes que han hecho sostenible el trabajo realizado. Como manifestada el FGI\_2: “hemos trabajado en equipo y eso es sostenible, porque atender este reto del centro de manera individual, eso no es posible con una persona o dos, es un equipo” (GD\_3). En esta ocasión, durante todo el proceso de (co)construcción del plan de acción, la colaboración además de una oportunidad formativa para mejorar la situación del centro educativo se postulaba como estrategia imprescindible para alcanzar con éxito metas compartidas (Montero, 2011).

Este trabajo en equipo no solo se desarrolló entre los agentes externos, sino entre todos los agentes implicados. De hecho, cobra especial relevancia la reunión de los equipos de ciclo donde cada investigador se reunió con los diferentes docentes para presentar la propuesta de actuación definitiva

con la intención de negociar posibles cambios para su mejora. Dado los fines de este estudio, nos centramos en la reunión de Educación Infantil donde se consiguió promover un diálogo compartido en el que la investigadora presentó los diferentes talleres y constantemente preguntaba: “¿qué tal? ¿qué os ha parecido?”; “¿qué me decís ustedes que sois la voz de la experiencia?”; “¿creéis que puede funcionar con los niños?”; “¿será posible hacer esto o buscamos otra alternativa?”; “¿qué puede funcionar mejor?” (I\_EI: GD\_6) con la intención de hacerles partícipes en el diseño, crear un clima de diálogo y negociación que se alejase de una imposición externa, entendiendo que la propuesta diseñada desde un plano más teórico puede verse enriquecida con el conocimiento experiencial de los docentes (Imbernón, 2007).

Frente las primeras inquietudes manifestadas por la investigadora sobre la viabilidad y sostenibilidad de la propuesta, los docentes coinciden al relatar: “hasta que no lo veamos no vamos a ver si funciona o si no funciona [...] la pantalla eso es un gran contra porque nos va a acostar bastante” (D\_3EI: G); “quizás nos sorprenda o quizás necesitamos un poco más de tiempo, pero bueno, esto es poner en marcha y probar” (D\_4EI: GD\_6). Sin embargo, se muestran positivos y con actitud resolutiva afirmando “vamos a tener que ir salvando la situación sobre la marcha porque como no sabemos cómo van a reaccionar los niños a través de la videollamada [...] pero vamos no te preocupes” (D\_3EI: GD\_6); “siempre estamos aprendiendo de todo” (D\_4EI: GD\_6).

Los tres docentes manifestaron que la propuesta les parecía adecuada: “la veo dinámica” (D\_3EI); “me parece súper interesante” (D\_4EI); “está muy bien tener actividades de ampliación [...] porque muchas veces los niños trabajan muy rápido y entonces te demandas más” (D\_3EI: GD\_6). No obstante, se cumplió con el propósito de la reunión y los docentes compartieron su conocimiento experto de aula introduciendo algunos matices para enriquecer la propuesta: “ir ofreciendo sinónimos a mundo cruel que estén más su alcance pero también utilizar la palabra cruel para que ellos la vayan adquiriendo” (D\_3EI: GD\_6); “para el juego veo, pienso y me pregunto a través de Google puedes ir metiendo dibujos [...] eso les puede llamar mucho la atención para crear conectividad entre el aula y la pantalla”(D\_3EI: GD\_6); “si vemos que la actividad no da tiempo pues lo guardamos para hacerlo en otra ocasión [porque] con los niños de infantil [...] no se pueden encorsetar el tiempo” (D\_5EI: GD\_6); “siempre para infantil viene muy bien apoyarte en pictogramas aunque sea la frase pero que traiga un pictograma para que ellos sean capaces de leer lo que están pegando” (D\_3EI: GD\_6). También el asesor del CEP desde su experiencia animó a la investigadora a utilizar dinámicas de presentación para romper el hielo y a los docentes crear inquietud en el alumnado.

Después de esta reunión, el asesor del CEP en un encuentro con los investigadores y los formadores hizo una valoración muy positiva del diseño de la propuesta de actuación: “me he quedado sorprendido porque solo he visto infantil, está muy elaborado, me parece un auténtico lujo [...] va a

ser muy rico y muy productivo” (GD\_7); “este trabajo con lo bien hecho que está merece la pena [...] compartirlo con otros centros, después de la experiencia, en un formato de jornada de cursos” (GD\_7).

La validez de todo el proceso formativo, la sostenibilidad de la propuesta y el grado de acuerdo alcanzado puede justificarse por el planteamiento seguido durante una planificación que ha sido compartida y diseñada desde la reflexión entre la teoría y la práctica (Bernal, 2006). Como explicaba el asesor del CEP: “tú, maestra en tu clase tienes que gestionarlo y poner de tu parte [...] si llegas a estar ahí presencialmente a lo mejor alguna da un pasito para atrás y eres tú la que tienes que bregar con la clase” (GD\_7). Así, ha sido posible cumplir con uno de los principales objetivos del PLC, involucrarse en un proceso formativo *in situ* (Pérez Invernón, 2019) donde los docentes no son meros espectadores sino actores que aprenden a planificar su práctica desde un conocimiento teórico.

Por tanto, podemos concluir que, durante la (co)construcción del plan de acción, el tercer espacio ha sido posible. Como señalaba el asesor del CEP “esto es innovar [...] esto es crear un tercer espacio, que es la universidad interactuando con los centros, me parece ideal” (GD\_7). También lo afirmaba uno de los formadores al explicar que “en este equipo que se ha formado [...] todo el mundo tiene la palabra por igual, todos tenéis el protagonismo equidistante” (FGI\_2: GD\_7). Ahora bien, la inteligencia colectiva y la implicación del equipo directivo desde un liderazgo transformacional han proporcionado apoyo en los procesos de cambio de la organización educativa y la formación del claustro (Bolívar, 1997). Como afirmaba FGI\_2:

[...] el equipo directivo está implicado, es decir que han asistido, se han repartido, es algo que parece normal, pero en muchos centros [...] cuando hay formación o este tipo de actividades siempre tienen algún tipo de excusa [...] y eso es clave para un buen funcionamiento” (GD\_7).

### *5.2.3. Bloque III. Los talleres de lectura con el LINF Mundo cruel: ejecutando el plan de acción en Educación Infantil desde el PLC*

Después de analizar el proceso de diseño de planificación de la acción para implementar el LINF en las aulas, en este bloque se analiza el desarrollo de los talleres de lectura llevados a cabo en los tres cursos de Educación Infantil, pues como apunta Marcelo García (1996) la innovación debe incluir una evaluación de la acción. Los aspectos claves de análisis coinciden con las dimensiones del guion de observación: las estrategias de lecturas puestas en juego durante los talleres; la utilidad que ha generado la lectura del LINF; los aspectos metodológicos implicados en la práctica educativa.

#### *Las estrategias de lectura puestas en práctica durante la celebración de los talleres*

Si lo que se desea es contribuir a la formación de lectores competentes con pensamiento crítico, se vuelve imprescindible promover situaciones que permitan al alumnado actuar y poner en práctica diferentes estrategias antes, durante y después de la lectura para familiarizarse con los procesos de



comprensión del texto (Garraón, 2013). Teniendo en cuenta que los diferentes talleres se han diseñado atendiendo a cada una de estas fases, a continuación, mostramos evidencias significativas sobre la actuación de los dinamizadores y las respuestas del alumnado.

En las aulas de 3, 4 y 5 años el momento de *antes de la lectura* se llevó a cabo en el taller 1 gracias al juego veo, pensó y me pregunto sobre la portada del libro. En los tres casos el alumnado comenzó realizando aportaciones orales sobre los diferentes elementos que iban observando en la ilustración de la portada. La identificación de más elementos fue motivada por los dinamizadores que formulando nuevas preguntas consiguieron que el alumnado hiciese descripciones más elaboradas. En las aulas de 3 y 4 años el papel de los adultos dinamizadores se vuelve esencial para promover que el alumnado siga indagando y utilice frases cada vez más complejas. Se puede apreciar una diferencia significativa con respecto al alumnado de 5 años, pues la dinamización por parte de los adultos ya no necesitaba de tantas preguntas, realizando descripciones que incluían hipótesis sobre aquello que podría estar pasando y que no aparecía en la portada. En la tabla 12 se muestran algunas de las aportaciones realizadas que permitieron cumplimentar la columna “veo”.

**Tabla 12**

Aportaciones del alumnado para cumplimentar la columna “veo”

Aula 3 años	Aula 4 años	Aula 5 años
“dibujos; una niña, un abuelo, un papá, una abuela, yo he visto un libro”	“una mamá; un bebé y un papá; una olla; espaguetis, un gato”	“he visto una mancha blanca donde está la taza que la niña no quiere beber”; “yo he visto una niña tomando sopa”

Después de identificar diferentes elementos, se preguntó qué pensaban de lo que habían visto en esa imagen y surgieron diferentes aportaciones que pasaron de la simple identificación de los elementos o descripciones objetivas sobre lo que se veía en la imagen a interpretaciones subjetivas realizadas desde sus propios puntos de vista, en ocasiones con referencia a conocimientos previos sobre el tema o reflexionado sobre los motivos por los cuales había ocurrido la situación mostrada. En la tabla 13 se muestran algunas aportaciones que permitieron cumplimentar la columna “pienso”.

**Tabla 13**

Aportaciones el alumnado para cumplimentar la columna “pienso”

Aula 3 años	Aula 4 años	Aula 5 años
“los animales no se comen; es que el gato no me gusta; los pollitos chiquitos no se comen; tienen hambre y no tienen comida por eso tienen que comer el gato; porque están locos.”	“se quema el gato; y se muere; [no podemos hacer eso] porque son seres vivos; porque los huevos de pato si se pueden comer; los patos huyen de los cazadores”; si metemos el gato en la olla se va a morir”	“yo he pensado que la niña quiere sopa”; que el gato se ha caído en la olla sin querer; que el hombre está enfadado porque el gato se ha caído en la olla; yo pienso que el gato quiere probar la sopa”

Finalmente, la parte del juego en la que alumnado tenía que realizarse preguntas sobre lo que habían observado, como dudas o inquietudes no resultas, no tuvo tanta participación. No obstante, en el aula de 5 años el alumnado si formuló algunas preguntas: “¿por qué el gato quiere probar la sopa?”

(AX\_5EI); “¿por qué se ha enfado el hombre” (AX\_5EI). Esto nos demuestra que conforme van avanzando en la edad su capacidad reflexiva aumenta, así como el interés por este tipo de temáticas.

Con una primera interpretación de la ilustración, el primero de los elementos paratextuales contemplados en la portada por el alumnado de las tres aulas, el investigador trató de que se prestara atención a otros elementos como el título. Para ello se buscó que el alumnado intuyese a partir de la ilustración como podría llamarse el libro, y después de la lectura del título se incitó a formular predicciones sobre su contenido —tabla 14—.

**Tabla 14**

*Tratamiento de algunos elementos paratextuales: relación imagen-texto y relación título-contenido*

Aula 3 años	Aula 4 años	Aula 5 años
I_EI: ¿cómo creéis que se puede llamar este libro?, ¿sabéis cómo se llama este libro? AX_3EI: gatito	I_EI: muy bien XXX, es verdad es eso, es ser malo, entonces, este libro que se llama <i>Mundo cruel</i> o que también podemos llamar mundo malo, ¿qué nos puede contar? ¿qué puede haber aquí dentro? A5_4EI: que el pueblo es malo [...] AX_4EI: hay gente mala que pega.	I_EI: lo leo eh, <i>Mundo cruel</i> , ¿sabéis qué significa eso? A20_5EI: algo malo. I_EI: muy bien XXX, cruel significa malo [...] ¿de qué puede tratar? ¿qué nos puede contar el libro? AX_5EI: del mundo malo. A2_5EI: yo pienso que este libro habla de cosas malas.

Como puede observarse, las actividades desarrolladas durante el primer taller correspondientes a la fase de antes de la lectura han cumplido el objetivo propuesto por Solé (2000), conseguir que el alumnado por sí mismo vaya encontrando significado y funcionalidad a la lectura. También se logró alcanzar la motivación del alumnado haciéndoles participe de lo que iban a leer, generado en las etapas posteriores de lectura un clima lúdico con alto índice de interés y participación. Así, al presentar el libro y trabajar algunos elementos paratextuales se ha conseguido inferir en la relación libro-lector condicionando positivamente la experiencia lectora (Consejo, 2014).

Ha sido en el taller 2 en el que se ha realizado la lectura de la lámina más votada por el alumnado donde la fase de *durante la lectura* ha cobrado gran relevancia. En esta fase, según diferentes autores (Solé, 2000; Prado Aragonés, 2004) se deben establecer diferentes tipos de inferencias como hipótesis, interpretaciones o conclusiones, además de controlar la comprensión formulando preguntas sobre lo que no se entiende para aclarar dudas y leer entre líneas para ampliar los significados que no aparecen explícitos. De hecho, estos procedimientos son los que estos autores incluyen entre los rasgos definitorios de un lector competente. Seguidamente se muestran algunos ejemplos en los que estas estrategias se activan en el alumnado gracias al control de la interacción que promovieron los adultos mediadores a través de diferentes tipos de preguntas que como señalan Quiñones y Latorre (2017) tienen la intención de promover otros puntos de vistas, brindar alternativas, dar razones, proyectar ideales y opiniones o brindar ejemplos.

En el aula de 3 años, tras la lectura del texto que aparece debajo de la ilustración de la lámina en la que una familia está comiendo sopa de gato, un alumno es capaz de interpretar lo que está pasando en la escena formulando una hipótesis a través de la comprensión que ha realizado del texto y la emoción expresada por uno de los personajes en la ilustración (ejemplo 1). Además, el alumnado continúa formulando hipótesis en relación con las nuevas preguntas y situaciones hipotéticas que van planteando los dinamizadores asociadas a su experiencia vital (ejemplo 2).

Ejemplo 1	Ejemplo 2
I_El: [...] ¿Lo leemos? Vamos a leerlo: la niña que tiene, que tiene la cara de asustada dice: ¿quéééééééééééééééé?, ¿sopa de gatooooooooo? ¡puaj! Qué asco. ¿Qué le pasa a la niña?	I_El: [...] ¿por qué comeríais sopa de gato?
A10_3El: que la niña no quiere comer sopa de gato.	A15_3El: porque tengo hambre.
I_El: ¿y por qué no quiere?	I_El: porque tienes hambre, claro. [...] ¿por qué no comeríais sopa de gato?
A10_3El: porque no le gusta.	D_3El: a ver XXX.
	A19_3El: porque no es comida
	D_3El: ¿el gato no es comida?
	A19_3El: no, porque yo tengo otras comidas, mucha.

Este tipo de estrategias se activaron también en las aulas de 4 y 5 años con la lectura de láminas diferentes. En el aula de 4 años con la lámina en la que se mostraban animales y personas enjauladas, se propició una reflexión gracias a una pregunta estímulo que planteaba una situación hipotética, generándose un diálogo en el que el alumnado trataba de justificar su postura expresando sus puntos de vistas (ejemplo 3). Cuando se pide al alumnado su opinión sobre los animales enjaulados estos realizan interpretaciones y reflexiones con diferentes grados de profundización asociadas principalmente a sus experiencias vitales (ejemplo 4).

Ejemplo 3	Ejemplo 4
I_EI: ¿os gustaría que los alienígenas vinieran y nos encerraran a todos en una jaula?	I_EI: [...] ¿y los animales? ¿está bien o está mal qué estén encerrados en la jaula?
TA4: noooo.	TA4: mal.
I_EI: no, ¿no? ¿Por qué no os gustaría? ¿Cómo os sentirías?	TA4: bien.
AZ_4EI: porque no cabemos todos.	AX_4EI: no mal.
AX_4EI: porque explotaría la jaula y no quedaría nada.	A20_4EI: los animales se quedan en la jaula porque si se escapan matan a las personas, si el león se escapa tenemos que meterlo en la jaula.
AX_4EI: porque nos meten en la cárcel.	A5_4EI: no se puede meter la mano porque nos dan un bocado, si se escapan se comen a las personas.
AX_4EI: porque no podemos hacer cosas	[..]
[...]	AX_4EI: si hay personas que le dan miedo [los pájaros] se tienen que meter en la jaula.
A20_4EI: porque si lo meten a todos dentro, un montón adentro, lo mismo, lo mismo se quedan sin comida.	I_EI: pero los pájaros no son animales peligrosos, el tigre si puede ser peligroso.
[...]	A20_4EI: pero cuando molestas al pájaro te ataca.
A5_4EI: que no podemos salir, porque si nos escapamos de la jaula nos pillan otra vez y no podemos salir.	

En el aula de 5 años con la lámina en la que se muestra a una niña matando hormigas, el alumnado se muestra mucho más autónomo y de una pregunta se generan estímulos para numerosas interacciones entre el propio alumnado que, en función de las aportaciones de otros compañeros, realizan comentarios. Las aportaciones son muy diversas y responden a una lectura entre líneas a excepción de

una única aportación que se limita a dar respuesta con la información procedente de la lámina, el resto es capaz de crear nuevos significados incluyendo opinión, emisión de juicios y reflexiones acompañados de hipótesis (ejemplo 5). En alguna ocasión un alumno trató de convencer de su aportación y corroborar su hipótesis mostrando evidencias de su planteamiento con información objetiva de la ilustración. Esto es una muestra de otra de las estrategias que se activaron durante la lectura en las tres aulas, el establecimiento de conclusiones, normalmente propiciado por la recapitulación realizada por el investigador de las diferentes aportaciones del alumnado como se muestra en el siguiente fragmento del aula de 5 años (ejemplo 6).

Ejemplo 5	Ejemplo 6
<p>I_EI: yo quiero que me contéis que está pasando ahí.  D_5EI: primero habla XXX que ha levantado la mano.  A11:5EI: la niña ha estado matando a la hormiga con un lápiz.  A9_5EI: yo creo que la niña quería comérsela.  [...]  AX_5EI: que ascoooooo.  D_5EI: XXX, ¿qué piensas tú?  A3_5EI: yo creo que las hormigas se están llevando comida de su casa por eso la mata con el lápiz.  D_5EI: pero las hormigas ya vimos esta mañana que se llevan comida para poder pasar el invierno cuando no pueden salir.  A2_5EI: yo creo que la niña está matando las hormigas porque estaba saliendo de la puerta, ella las está matando porque yo creo que ellos se estaban comiendo su comida.  D_5EI: tu piensas que las hormigas se estaban llevando la comida de la niña.  A2_5EI: sí, porque yo veo mordidas.  [...]  A21_5EI: yo creo que la niña está matando a las hormigas porque ella quiere.</p>	<p>I_EI: habéis dicho muchas cosas, que mata a las hormigas porque le quita la comida, porque le pican, otros habéis dicho que, porque la niña quiere, porque le apetece, entonces ¿qué pasa? ¿las hormigas las matamos o no las matamos?  TA5: nooooooooooooo.  AX_5EI: los animales no se matan.  D_5EI: ¿por qué pensamos que no se puede matar a las hormigas?  A20_5EI: porque tienen que ser libres.  A2_5EI: eso es lo que digo yo también, yo pienso lo mismo.  D_5EI: muy bien ¿y XXX qué piensa?  A3_5EI: tienen que ser libre, pero no se puede comer la comida de la niña.</p>

Asimismo, durante el taller 3 en el que se realizó una lectura a debate con la lámina en la que se muestra a unos niños castigando a un adulto, se obtuvieron resultados similares, de manera que la dinamización de estos talleres ha permitido cumplir con un aspecto esencial de esta fase de lectura, permanecer activo (Garraón, 2013) consiguiendo que el alumnado vaya constantemente evaluando aquello que ha leído desde la lectura de imágenes. Se trata de una cuestión que solo la desarrollan aquellos lectores eficaces y supone un importante inicio para desarrollar el pensamiento crítico, ofrecer puntos de vistas, debatir, y construir nuevos significados a partir de la imagen o el texto.

Finalmente, el momento de *después de la lectura* se trabajó en las tres aulas especialmente en el taller 4 en el que el alumnado creó su propio libro cruel. En todos los casos, para poder elaborar el libro se promovió entre el alumnado la recapitulación de todo lo leído durante los diferentes talleres con las diferentes láminas preguntando qué cosas crueles habían descubierto. En el aula de tres años el alumnado fue realizando diferentes aportaciones a modo de resumen: “pegar y empujar”; “dar

bocados”; “tirar basura”. En el aula de 4 años este momento de la lectura fue muy enriquecedor y permitió corroborar después de la lectura el alto grado de comprensión alcanzado por el alumnado al establecer diferentes relaciones intertextuales sobre la crueldad con otros libros conocidos: “que el lobo se quiere comer a los cerditos”; “el de Frozen 1 le congela el pelo a la hermana Elsa”; “que el lobo se quería comer a caperucita”; “que el cazador mata al lobo”; “el cuento de Caperucita Roja que el lobo se convierte en la abuela para comerse a Caperucita”. Además, el docente apoyó la situación enseñando diferentes cuentos haciendo recordar al alumnado las escenas crueles que sucedían y recapitulando las ideas principales del libro *Mundo cruel*. Por tanto, se logró alcanzar la finalidad expresaba por Solé (2000) para el momento de después de la lectura “continuar comprendiendo y aprendiendo” (p. 142).

#### *La utilidad que la lectura del LINF Mundo cruel ha generado en las aulas*

Además de las diferentes estrategias de lectura que gracias a la dinamización de los adultos en el aula se ha movilizó en el alumnado para contribuir a la formación de lectores competentes, durante el desarrollo de los talleres se ha podido evidenciar algunas de las razones propuestas por Young et al. (2007) por las que incluir los LINF al aula es importante. Si bien uno de los objetivos que el centro se planteaba con la implementación del PLC era el de trabajar la CCL desde las AL y las ANL para pasar de una enseñanza tradicional a una enseñanza competencial (Pérez Esteve y Zayas, 2009), con la lectura *Mundo cruel* esto ha sido posible en todas las aulas. De hecho, ha permitido acceder a diferentes competencias de manera simultánea, cumpliendo con el enfoque globalizador que caracteriza a esta etapa educativa.

Con respecto a la CCL, además de la lectura, como ya se ha analizado, ha cobrado gran relevancia el desarrollo de la oralidad. Cada taller ha generado situaciones de interacción comunicativa y socialización donde el alumnado ha tenido la oportunidad de dialogar sobre aquello que ha leído, organizar sus ideas, exteriorizar sus pensamientos y compartir con los demás a través del relato de sus vivencias y experiencias (Garraón, 2013; Palou y Bosch, 2005) pudiéndose evidenciar en los fragmentos expuestos al analizar las estrategias de lectura. La escritura se ha trabajado en el taller 4 desde la funcionalidad de leer para escribir un nuevo libro, promoviéndose desde la oralidad la organización del discurso escrito, trabajando algunas propiedades textuales y del sistema de escritura como la autoría y la direccionalidad (Nemirovsky, 2001).

Al mismo tiempo y de manera transversal entró en juego el desarrollo de la CSS. El alumnado tuvo la oportunidad de reflexionar sobre los límites entre el bien y el mal, analizar situaciones conflictivas y razonar sobre las normas de convivencias. Fue en el taller 3 en las aulas de 4 y 5 años donde de forma intencionado se trabajaron las normas de comportamiento realizando un decálogo, donde el alumnado asociaba cada norma a alguna situación similar ocurrida en casa, en la escuela o en cuentos

conocidos. Además, la CPAA jugó un papel fundamental al enfrentarse constantemente el alumnado a la necesidad de desarrollar la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico para dar respuesta a las diferentes cuestiones que se les planteaba. Tanto en 4 años como en 5 años, los docentes aprovecharon diferentes situaciones funcionales para promover el acceso a otros contenidos curriculares relacionados con la CMCT al involucrar al alumnado en la votación incidiendo en el procedimiento estadístico y el conteo para el recuento de voto o procurando que en sus descripciones introdujeran elementos relacionados con las nociones espaciales.

Al permitir trabajar de manera integrada diferentes competencias, podemos afirmar que la lectura de este libro ha promovido la alfabetización académica. De hecho, como apunta Lartitegui (2018) el nuevo estilo de divulgación busca que los lectores aprendan a aprender. Al ser diseñado este tipo de libros para promover el diálogo, el cuestionamiento y la reflexión se convierte de gran utilidad para etapas escolares posteriores. Si bien este libro no se caracteriza por utilizar un léxico científico, ha sido de gran utilidad para ampliar el repertorio léxico del alumnado incorporando nuevas palabras desconocidas y profundizando de manera no intencionada en el significado de algunos términos específicos como víctima, agresor, poder o culpa.

Ahora bien, la curiosidad y el deseo de investigar sobre el tema del libro u otros temas conectados como otra de las utilidades que promueve la lectura del LINF para motivar hacia el aprendizaje fue una realidad que pudo evidenciarse en el alto grado de participación del alumnado en los diferentes talleres, los extensos diálogos entre los adultos dinamizadores y el alumnado sobre hechos concretos de las láminas y las diferentes preguntas realizadas por el alumnado. De hecho, ha cumplido con lo que la propia autora del libro se propone, lanzar preguntas que abran nuevos interrogantes e inventen a seguir pensando: “¿eso que significará?” (AX\_4EI); “¿por qué está enfadado entonces?” (AX\_4EI); “¿cocinaron al gato seño Eva?” (AX\_5EI). Estos resultados nos permiten afirmar que en esta ocasión el LINF ha supuesto un excelente recurso para forjar lectores críticos en la sociedad digital, pues los libros como fuente de preguntas ayudan a construir un conocimiento complejo de la realidad que permite escapar de los engaños y la manipulación a la que se encuentran sometidos los ciudadanos del siglo XXI (Lartitegui, 2018).

A esta curiosidad asociamos la motivación del alumnado hacia la lectura que se ha visto acrecentada gracias al formato peculiar del libro con ilustraciones y preguntas que invitan a acercarse a algunas de las grandes cuestiones filosóficas de forma divertida. Los colores, la calidad de las ilustraciones y el poco texto son algunas de las características que pueden haber generado la motivación del alumnado a seguir su lectura y a mostrarse muy participativo con sus diferentes aportaciones. El peso de las ilustraciones en el libro ofrece un soporte visual que ha hecho conectar rápidamente con su contenido. De hecho, al tratar temas divertidos, controvertidos y propios de la vida cotidiana, se ha creado un

clima lúdico que ha sido esencial para promover las ganas de continuar leyendo nuevas láminas del libro, consiguiendo aunar la lectura por información con la lectura por placer tal como exponen Trigo et al. (2021) al describir las características del LINF.

Asimismo, la motivación generada con la lectura del libro ha permitido que el alumnado se involucre en una experiencia de lectura auténtica conectando lo leído con experiencias previas sobre los diferentes temas tratados como se ha evidenciado al exponer las estrategias de lectura que el alumnado ha activado: “pero el caracol no se pone triste, mi madre me lo ha contado” (AX\_3EI); “que para ser niños buenos hay que hacer lo que dicen los papás” (A9\_4EI).

#### *El rol de los adultos dinamizadores y los aspectos metodológicos implicados*

Durante el desarrollo de los talleres el docente se ha ajustado completamente a la planificación establecida. Ha participado organizando el aula y gestionando las aportaciones del alumnado atendiendo a las diferentes fases de lectura, adoptado el rol de acompañante ofreciendo el andamiaje oportuno tratando de que vayan construyendo frases cada vez más complejas con un léxico rico y variado, ofreciendo pistas y generando nuevas preguntas para incitar a una mayor reflexión y promover la capacidad argumentativa del alumnado, evitando que las aportaciones fuesen una copia de la de otros compañeros: “¿qué más hemos encontrado?; hay otra opción, ¿dónde lo soltamos?; vamos a hacer un cambio para los que no han hablado, que hablen todos” (D\_4EI); “pero además de niño y un papá, hay más cosas, ¿qué más vemos?; no lo sabemos, ¿estará enfadado?” (D\_3EI); “¿por qué piensas eso?; ¿tú qué harías?; ¿Qué has pensado?” (D\_5EI). Además, los docentes han tenido en cuenta el modelo de enseñanza de la lengua y dinamización del LINF planificado interviniendo desde un enfoque comunicativo integrando contenidos de AL y ANL aprovechando cada situación funcional para movilizar el desarrollo de diferentes contenidos y competencias básicas como se ha explicado anteriormente.

En la mayoría de los casos las interacciones que los docentes han promovido para ayudar a su alumnado a progresar en el aprendizaje de la lectura y la escritura han estado en estrecha conexión con los principios propuestos por Fons (2007) evitando intervenir precipitadamente, proponiendo retos asequibles, actuando como guía en la búsqueda de soluciones, leyendo y escribiendo para los niños. Además, el rol adoptado por los docentes se ha ajustado a la filosofía de trabajo del libro utilizado. A diferencia de otras experiencias llevadas a cabo con estos libros donde los docentes de infantil dirigen la dinamización hacia una supuesta educación en valores basada en lo que los niños deben hacer sin invitar a la reflexión, en este caso se ha evitado condicionar las respuestas del alumnado hacia las consideradas moralmente correcta, ofreciéndoles la oportunidad de expresarse libremente.

La coordinación y la colaboración entre docentes e investigadora ha sido muy adecuada y ha enriquecido el desarrollo de los talleres. De manera democrática se han respetado los diferentes turnos de intervención y los docentes han apoyado en todo momento a la investigadora promoviendo la participación del alumnado, empleando técnicas para captar su atención y generando interés hacia las diferentes actividades: “¿cada día una cosita vamos a sacar de la caja? ¡Ooooooh qué guay!; qué chuliiii, venga seño, cuéntanos el juego que vamos a jugar” (D\_4EI). Asimismo, todos los docentes han reformulado la explicación del investigador para mejorar la situación de escucha y promover el entendimiento: “fijaos, ha dicho tres cosas, veo, pienso y me pregunto. Vamos a ver cómo se juega que nos lo va a contar la seño Eva” (D\_5EI). Podemos afirmar que durante los talleres se ha llegado a desarrollar un trabajo colaborativo donde investigador y docente han formado una pareja pedagógica que de acuerdo con Cotrina García et al. (2017) ha ayudado a mejorar la gestión de la práctica educativa en el aula pudiéndose interpretar lo que sucede en los procesos educativos y tomar decisiones desde diversas opciones gracias a la co-enseñanza.

No obstante, surgieron algunos inconvenientes relacionados con la opción multimodal en la que se desarrollaron los talleres, la dificultad para gestionar el Google Meet o problemas de sonido que fueron rápidamente solventadas por la ayuda de otros compañeros del centro y el sentido común de los docentes, construyendo una infraestructura digital sólida y unificada para seguir desarrollando actividades innovadoras y no cesar la práctica investigadora (Trujillo, 2020).

#### *5.2.4. Bloque IV: Impacto de la experiencia de innovación en el centro educativo: cumpliendo retos y adoptando cambios desde el PLC*

Analizado el recorrido realizado con la experiencia de innovación desarrollada desde el PLC, llegó el momento de conocer los efectos que había generado en el profesorado, en el alumnado y en el centro, los procesos de cambios iniciados, los retos conseguidos y las nuevas necesidades detectadas como líneas prospectivas de trabajo para el tercer año de PLC. Para ello se ha tomado como punto de partida la sesión evaluativa del PLC que se torna como el grupo de discusión en el que se pretende “repasar qué hemos hecho, qué hemos consolidado, qué hemos conseguido y hasta dónde queremos llegar” (FGI\_1: GD\_8).

#### *Impacto de los talleres de lecturas con el LINF*

Aunque en el bloque III se han expuesto los resultados de los talleres de lectura en las aulas de Educación Infantil, ahora centramos la atención en los diferentes aspectos que se han convertido en objeto de reflexión por parte de todos los agentes implicados a nivel de centro. De este modo, conforme se iban celebrando los talleres los investigadores y docentes de cada ciclo compartieron sus impresiones y reflexiones, coincidiendo en dos aspectos relevantes que merecen ser objeto de análisis:



el alto grado de participación y motivación observado en el alumnado y las posibilidades del LINF para desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica.

En primer lugar, el impacto que los talleres de lectura de no ficción ha generado en el alumnado se ha considerado como positivo por los diferentes agentes implicados, permitiendo evidenciar el potencial que el uso de la metodología activa como los talleres, y la introducción de un nuevo material curricular al aula como el LINF ejercen en el desarrollo de una práctica educativa de calidad que para ser considerada como tal, debe calar en el alumnado generando una motivación intrínseca hacia el aprendizaje: “las actividades me han encantado y a los alumnos también” (D\_4EI: DIN); “ [...] todos estaban embobados escuchando, aprendimos un montón [...] se los pasaron pipa, prestaron atención en todo momento, se implicaron” (D\_6ºEPO: GD\_8); “[...] me ha llamado mucho la atención lo motivado que estaban los alumnos” (JE: GD\_8). Estas afirmaciones nos permiten confirmar como la dinamización adecuada del LINF cumple con las principales utilidades que estos tipos de libros generan en el alumnado según diferentes investigaciones (Young et al., 2007; Ruth, 2009; White, 2001), despertar la curiosidad, el deseo de investigar, aprender sobre temas de interés y motivar hacia la lectura incluso a aquellos lectores más reacios. De hecho, en algunos cursos el interés de algunos alumnos por los libros ha conseguido trascender los muros de la escuela, llegar al hogar y formar parte de su tiempo libre al exponer los docentes que: “[...] mis alumnos muchos se han comprado el libro, les encantó, lo han llevado a clase también y todo igual, estaban deseando de colaborar, les gusto mucho (D\_4ºEPO: GD\_8); “[...] en mi clase hubo dos niñas que trajeron su material, su maqueta hecha de casa, porque solo tenían que hacer el dibujo pero sí que es verdad que ellas la hicieron porque quisieron” (D\_1ºEPO:GD\_8); “[...] los niños muy contentos, y yo sé que me ha llegado de que niños han hablado con las familias que les gustó y que han preguntado por el libro y demás” (D\_3ºEPO: GD\_8). A pesar de tratarse de una actuación de corta duración con carácter de experimentación se han podido conocer los efectos colaterales que el LINF ha provocado en el alumnado:

[...] hemos llegado a cumplir el objetivo de trascender los muros de la curiosidad e incentivar el hábito lector, habéis visto que el hábito lector muchas veces no se asocia solo el hábito lector a la lectura literaria y, precisamente, las últimas investigaciones están demostrando que se está fomentando más la lectura desde la no ficción que desde la ficción (FGI\_1: GD\_8).

En segundo lugar, se ha podido evidenciar las posibilidades que la implementación de los LINF genera para promover en el alumnado el desarrollo de estrategias de lectura crítica: “se trató el tema de la intertextualidad porque los niños relacionaban escenas crueles que estaban viendo en este libro con otros libros de literatura infantil que ya habían leído” (I\_EI: GD\_8). Algunos agentes fueron conscientes de como el uso de estos libros ha permitido al alumnado ampliar sus conocimientos en las diferentes áreas curriculares: “me ha parecido muy interesante y formativo para desarrollar el pensamiento filosófico en los niños y las niñas de infantil y ha creado pensamiento reflexivo, divergente y

aumentado su creatividad” (D\_4EI: DIN); “[...] incluso en conocimiento lo hemos hablado otra vez todo lo que aprendimos” (D\_4ºEPO: GD\_8); “También decir la importancia de trabajar con este tipo de actividades, los contenidos transversales, el tema del reciclaje, el medio ambiente” (D\_A1: GD\_8). Se ha conseguido por tanto uno de los principales objetivos de cualquier PLC, tratar la CCL desde una perspectiva interdisciplinar integrando de manera simultánea AL y ANL, tal como lo afirma el A\_CEP:

“hemos pasado del libro a la exposición oral, del libro a los dibujos y la maqueta, es una actividad global que trata completamente todas las partes y para como habéis tratado el estudio del libro en sí la contraportada, índice” (GD\_8).

Consideramos por tanto que estos resultados han sido posibles por el empleo del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua que se aplicó en la realización de los talleres. Como ha sucedido en todos los cursos, desde este enfoque se han conseguido generar situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el uso de la lengua tanto oral como escrita ha sido una necesidad y ha adoptado un carácter funcional, propiciando que el alumno desarrolle la CCL en situaciones de interacción empleando de manera simultánea las diferentes destrezas comunicativas (Prado Aragonés, 2004). Por tanto, podemos afirmar que este modelo de enseñanza de la lengua basados en principios socioconstructivistas no es ninguna utopía, es una realidad que se aleja del modelo basado en la gramática y que se suma a las numerosas investigaciones (González Riaño et al., 2009) que vienen evidenciando el impacto positivo que genera el empleo de este modelo de enseñanza. Además, el hecho de integrar este enfoque en el formato de talleres de animación a la lectura informativa con las características lúdicas que reivindica Sarto (2002) y el despliegue de diferentes actividades y estrategias dirigidas a estimular el acercamiento del alumnado a los libros ha favorecido la unión entre la lectura por placer y la lectura por información. En la reflexión realizada por el D\_2ºEPO encontramos como esta forma de trabajar generó un efecto muy positivo en el alumnado

[...] y lo que más me gustó del taller fue que no se trataron los inventos de una forma externa, no se hablaba de los inventos como algo externo ¿qué se ha conseguido? ¿qué se ha hecho?, no, no, sino que ellos se convirtieron en inventores, es decir, asumieron el rol de inventores, proyectaron sus emociones, las cosas que más le gustaban a través de sus inventos, fueron capaces de exponerlos (D\_2ºEPO: GD8).

También lo manifiesta la JE al afirmar: “calma a las fieras este tipo de metodologías, que ayuda a que el alumnado se vaya por otros derroteros y conecten con la actividad” (GD\_8).

### *Impacto del proceso formativo desde el tercer espacio*

El impacto generado en la motivación del alumnado hacia la lectura y los nuevos aprendizajes contruidos durante los talleres ha sido, como afirma Imbernón (2007), un reflejo de la formación que poseen los encargados de desarrollar la práctica educativa, así como de la cultura profesional docente que se ha ido construyendo y consolidado durante la experiencia de innovación. En este sentido, las

diferentes aportaciones realizadas por los docentes y miembros del equipo directivo sobre los propios talleres y su capacidad de identificar los efectos que la innovación ha tenido en sus aulas nos indican como la experiencia ha tenido un impacto muy positivo en su desarrollo personal y profesional al adoptar la totalidad del claustro una actitud positiva hacia la innovación.

[...] a pesar de las dificultades y muchos momentos, alguno podría haber tirado la toalla y poder decir ya tenemos suficiente, en cambio se ha tirado para adelante y eso es de agradecer [...] es la realidad de gente estupenda que trabaja y que lo que quiere es lo mejor para los niños [...] que han currado tanto y han tenido la postura de aceptar cualquier propuesta (DI: GD\_8).

No obstante, la capacidad de reflexionar sobre el diseño de los talleres detectando los beneficios que una correcta planificación provoca en la mejora de la práctica educativa para contribuir al rendimiento escolar del alumnado, nos permiten valorar la posibilidad de que el profesorado utilice estos modelos en sus prácticas de aulas. Así fue como muchos de los docentes coincidieron en la importancia de la organización y la planificación didáctica: “[...] destacar la organización, la verdad que fue una delicia trabajar con el taller porque están perfectamente organizados, pautados, todos los aspectos muy bien conseguidos” (D\_2ºEPO: GD\_8); “la importancia que se ve de que cuando hay detrás un trabajo previo bien elaborado, que seguramente os costó un montón preparar todo ese material [...] decías aquí hay curre, aquí hay trabajo” (D\_A1: GD\_8).

Ahora bien, el modelo formativo basado en la práctica como referencia (Imbernón, 2007) que se ha seguido durante todo el PLC, ha permitido que universidad y escuela actúen conjuntamente en una misma dirección con metas compartidas:

[...] muchas veces se va a una exposición de buenas prácticas, a un curso y dices eso, lo hace el ponente, pero yo luego tengo que llevarlo a la práctica” [...] la idea era pretender que los talleres fueran una oportunidad formativa ¿por qué? porque bueno a través del modelaje vierais como se puede llevar a cabo (FGI\_1: GD\_8).

Como señalan Pérez Invernón (2019) y Fabregat (2020) la formación que se desarrolla en el marco de un PLC favorece las posibilidades de alcanzar los retos planteados pues se trata de una formación personalizada que atiende a las necesidades específicas del centro y que se realiza *in situ* en la práctica educativa. En la implementación de la innovación el profesorado no ha actuado como técnico que ejecuta las instrucciones y propuestas que nosotros los agentes externos hemos elaborado, sino que ha asumido el rol de constructivista procesando la información que los agentes externos le han aportado, tomando decisiones, sugiriendo cambios y mejoras en las propuestas elaboradas (Marcelo García, 1996). Se ha actuado desde la co-enseñanza y la coordinación que exigen ser dos en el aula (Cotrina García et al., 2017), dando lugar a la construcción de nuevos conocimientos compartidos aunando el conocimiento práctico de los docentes y el conocimiento teórico los investigadores (Zeichner, 2010). Algunas evidencias se muestran en las aportaciones realizada por los diferentes investigadores cuando coinciden en afirmar la implicación de los docentes en la dinamización y la

excelente actitud de coordinación y colaboración que se produjo entre investigador-docente. Esto mismo lo afirmaba el A\_CEP al comentar que “[...] se ha dado una colaboración enorme entre tu Eva y las maestras de infantil, y eso no pasa normalmente, normalmente cada uno está en su clase y tiene poca conexión con el exterior” (GD\_8). No obstante, el tercer espacio también fue valorado:

[...] los profesores, los investigadores y la universidad han aprendido de vosotros y los estudiantes, los estudiantes han aprendido de nosotros y de la universidad y vosotros de estudiantes y universidad, hemos conseguido estar en un mismo nivel con un mismo objetivo, trabajar por una escuela y un mundo mejor (FGI:2: GD\_8)

[...] pa eso estamos, pa que aprendáis, pa que nos traigáis cosas nuevas y pa aprender nosotros, que no hay más, que esto es en ambas direcciones va ¿no? (D\_3EI: GD\_8)

[...] los chicos y las chicas que han estado en estos talleres, que como siempre decimos son con los que mejor aprendemos, nos hacen ver las cosas de otra manera, nos enseñan un montón (DI: GD\_8).

Todo ello ha generado una relación igualitaria y democrática que según Imbernón (2007) resulta esencial para protegerse de las amenazas que en ocasiones las imposiciones externas generan contra la aceptación de la innovación y el cambio. Así, la formación con la que cuenta ahora el profesorado nos permite afirmar el impacto que esta ha tenido en su desarrollo profesional. Además, formarse desde la práctica no solo les ha permitido construir nuevos conocimientos, sino que han desarrollado diferentes destrezas y habilidades como ya se ha demostrado al reflexionar en el bloque de análisis anterior sobre el rol adoptado durante los talleres de lectura llevando a cabo una dinamización ejemplar ajustadas al modelo de enseñanza de la lengua propuesto. En palabras de uno de los docentes del centro podemos comprender tal impacto cuando afirma que:

[...] conforme vais hablando y nos vais proponiendo cosas es como que la cabeza hace boom, cuanto contenido, cuanta cosa, pero luego nos ponemos a la hora de la práctica y se hace mucho más ameno y aprendemos un montón, yo estoy contenta con el curso la verdad” (D\_6ºEPO: GD\_8).

### *Impacto de la enseñanza y aprendizaje online en tiempos de pandemia*

La realización de los talleres desde la multimodalidad ha sido objeto de reflexión por parte de los agentes implicados y ha generado un impacto más o menos positivo en el alumnado. Si bien en la etapa de Educación Infantil el primer día resultó un poco caótico y “el audio e imagen no llegaba con claridad al alumno. La tutora era la intérprete constante entre Eva y los niños. Se perdía calidad de la actividad” (D\_4EI: DIN) como señala la D\_3EI “a continuación los siguientes días pues era como ya sabían, la esperaban, venga nos vamos a conectar a Eva, les encanto” (GD\_8). Por tanto pese a las limitaciones que se generan de una enseñanza virtual se encontraron percepciones muy positivas por parte de los diferentes agentes: “[...] se consiguió conectar con el alumnado en general estaban deseando que llegaran los profesores virtuales, porque vi a los alumnos súper motivados con los talleres” (JE: GD\_8); “[...] creo que la pantalla en el caso de mi clase supuso una motivación extra porque el hecho de tener al profe detrás de la pantalla de forma virtual y no presencial, a ellos les encantó” (D\_2ºEPO: GD\_8);

“[...] nosotros tenemos un alumno en atención domiciliaria y se pudo conectar y participó con su madre en los talleres y es importante que se pueda dar” (D\_1ºEPO: GD\_8); “[...] y la verdad que no se notaba nada lo de la distancia telemática” (D\_6ºEPO: GD\_8).

Como reivindicaba el asesor del CEP “se han maximizado todas las posibilidades, todo lo posible se ha puesto en primer plano y las dificultades se han dejado pequeñas y no existen ni se ven, aunque seguro que ha habido porque una pantalla es un tostón” (GD\_8). Algunas de las dificultades relacionadas con la posibilidad de ejercer una interacción cara a cara en las aulas para proveer el andamiaje y acompañamiento oportuno, especialmente, en las primeras etapas educativas, no han dejado de generar, como señala Trujillo (2020), la posibilidad de crear un escenario de enseñanza y aprendizaje libre de coronavirus explotando el potencial de internet y las nuevas tecnologías sin renunciar a los procesos formativos, a la innovación y la investigación para promover mejoras en el centro. En este caso, el proyecto de innovación ha modificado la gestión escolar desde escenarios online a través de nuevas formas de coordinación y colaboración que han emergido de las nuevas formas de comunicarnos, generando efectos positivos en el centro, pero también en el desarrollo profesional de los docentes que han aumentado su dominio sobre las tecnologías.

#### *Nivel de uso de la innovación y cambios adoptados en el centro*

Las diferentes evidencias manifestadas por el propio profesorado sobre aquello que han observado durante el proceso de innovación, así como la valoración realizada por los investigadores, los formadores y el asesor del CEP sobre el papel que los docentes han adoptado nos permiten concluir que en este centro el claustro se encuentran en el nivel más elevado de uso de la innovación, el nivel VI de renovación, “un estadio en el que el usuario reevalúa la calidad del uso de la innovación, busca mayores modificaciones o alternativas para conseguir un mayor impacto en los alumnos, examina nuevos desarrollo nuevas metas” (Hall y Hord, 1987 citado en Marcelo García, 1996, p. 168).

No obstante, las palabras de clausura de la sesión evaluativa expresadas por el asesor del CEP, “lo que más estupendo me parece es que todo esto está posando, no son fuegos artificiales que se hacen o qué guay qué bien lo hacemos” (GD\_8), nos permiten afirmar que en el centro, lejos de alcanzar cambios de primer orden relacionados con alguna modificación puntual que no afecta a la estructura de la escuela, se están produciendo cambios de segundo orden, es decir, cambios fundamentales que han alterado la organización escolar, han afectado a la cultura profesional, aplicando nuevas prácticas educativas que se encuentran en proceso de ser trasladadas a los diferentes documentos del centro reestructurando los papales y reorganizando las responsabilidades (Fullan, 1991 citado en Marcelo García, 1996) en relación con la CCL y el tratamiento de la lectura de no ficción. De hecho, trabajar desde la articulación de un PLC donde todos los agentes implicados se encuentran involucrados favorece la estabilización de las actuaciones innovadoras (Trujillo, 2015a).

Se ha conseguido como indica el asesor del CEP que el PLC no sea un documento burocrático más, sino que cuando sea finalmente elaborado contemple todas las actuaciones llevadas a cabo desde la propia reflexión de los docentes y su experimentación práctica en las aulas:

[...] creo que el PLC está siendo práctico, no se monta un PLC como he leído otros y he visto otros que ya estaban hechos, y se quedan ahí y la mitad del profesorado no sabe cómo va ni de qué trata, aparte de práctico es útil se ha visto, es útil y va a formar parte de vuestra seña de identidad [...] del ADN" (A\_CEP: GD\_8).

Aunque sería necesario dejar pasar el tiempo y volver al centro para analizar si los cambios generados siguen formando parte de la realidad y por tanto han tenido una repercusión estable en el tiempo, las declaraciones de algunos de los implicados nos permiten afirmar que la innovación ha sido adoptada en el centro confirmándose su continuidad en los próximos cursos. Algunos docentes señalaban su deseo de "continuar pues con el proyecto que tú habías empezado" (D\_4ºEPO: GD\_8); "ojalá se hiciera más veces" (D\_A2: GD\_8); "me gustó tanto y aprendí tanto con eso que yo nunca había trabajado de esta forma que me guarde el libreto y dije, no sé si me tocará ahí el año que viene o no, pero yo voy a trabajar esto" (D\_6ºEPO: GD\_8); "con ganas de más y a través del mundo de los libros aún más [...] ojalá algún día puedan ser estas actividades tan bonitas y enriquecedoras para todos de forma presencial" (D\_4EI: DIN). El equipo directivo también confirmó la continuidad de la innovación:

[...] en el siguiente año nos gustaría seguir la formación [...] el año que viene [...] cuando empezamos con el tema de trabajar estos libros de no ficción, pueden estar por aquí, nos pueden ayudar [...] deciros oye podemos intentarlo, pero tenemos dudas qué podemos hacer, en qué tenemos que mejorar (DI: GD\_8).

[...] hemos asentado unas bases que nos va a servir para seguir adelante [...] creo que ya se puede ir atando más cabos que nos faltan a nosotros en lo que es el PLC (JE: GD\_8).

Asimismo, uno de los formadores explica la intención de "mantener este taller que ya tenéis preparado integrado en la práctica docente más natural, pero a lo mejor el momento de hacer los talleres nuevos es en esta semana del libro" (FGI\_1: GD\_8). Así, podemos afirmar que se ha cumplido el principal objetivo propuesto con este proyecto de innovación, implementar los LINP en el centro y disponer de materiales curriculares y propuestas didácticas de calidad que facilite a los docentes la dinamización de este tipo de libros y un tratamiento de la lectura que se ajuste a las diferentes fases propiciando la formación de lectores críticos a través de un modelo de enseñanza de la lengua que pueda llevarse a cabo sin la presencia de los investigadores y los formadores. Como explicaba uno de los formadores "para que vosotros pudierais volar y decir pues bueno me siento preparado ya, tengo un corpus de libros [...] he visto cómo funciona un taller, he visto que tipo de materiales se requieren" (FG\_1: GD\_8) dando respuesta la necesidad "de trabajar la lectura ligada no solo a una educación literaria sino a una educación lectora, a una educación lectora para la sociedad de hoy" (FGI\_1: GD8). Además, se han detectado nuevas necesidades que corroboran el carácter cíclico de todo proyecto de innovación para continuar los procesos de cambio y mejora en el centro educativo (García Peñalvo, 2015) considerando

continuar el trabajo del tercer año de PLC desde la lectura intensiva y la escritura pautada lo que “no significa abandonar las líneas de este año, significa mantener y poner en marcha lo que este año hemos hecho” (FGI\_1: GD\_8).

## 6. CONCLUSIONES

El proceso de investigación seguido nos ha permitido elaborar las conclusiones de este trabajo dando respuesta al objetivo general del estudio: analizar las implicaciones del PLC en la mejora de la práctica educativa utilizando el LINF como elemento vehicular para contribuir a la formación de lectores desde la creación de un tercer espacio. Para ello se han tomado las respuestas dadas, en el informe de resultados, a los objetivos específicos y, por ende, a las cuestiones de investigación. Con ello damos a conocer, desde una visión área, los aspectos más significativos que conforman la realidad educativa vivenciada y experimentada en el curso 2020-2021 en el CEIP Príncipe Felipe durante la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia innovadora.

En respuesta al objetivo planteado, descubrimos que el CEIP Príncipe Felipe antes de iniciarse en la implementación del PLC presentaba un alto grado de implicación y actitud positiva hacia la innovación buscando una mejora de su práctica educativa en relación con el tratamiento de la CCL para repercutir positivamente en el rendimiento escolar del alumnado. Entre los diferentes retos propuestos, en este curso buscaban elaborar un plan lector que acogiese el tratamiento de lectura desde el LINF integrando AL y ANL para formar lectores competentes, estando el centro convencido de que el PLC permitiría articular las diferentes estrategias que se proponían y convertirse en una herramienta apta para promover los cambios deseados. Esta situación de partida nos ha llevado a concluir, como explican Cassany et al. (2014), la capacidad transformadora de la escuela cuando el claustro permanece ilusionado y combatiente frente a los retos a los que debe hacer frente y se trazan líneas de actuación con la colaboración de agentes externos.

Acercándonos al proceso que el centro ha seguido para trazar las líneas de actuación, descubrimos que, gracias a encontrarse el centro inmerso en un PLC se ha desarrollado un proceso formativo basado en la práctica como referencia (Imbernón, 2007) que ha generado una situación de investigación-acción, donde agentes externos y agentes internos han mantenido constantes encuentros para reflexionar sobre las necesidades del centro y proponer diferentes propuestas de actuación con los LINF que, alejadas de la imposición externa, se han visto enriquecidas por la puesta en común y el proceso de (co)construcción, generándose continuas mejoras que han permitido aunar teoría y práctica desde una formación de modelaje *in situ*. Estos hallazgos se muestran análogos a los descubiertos en otros contextos (Romero Oliva y Trigo, 2018; Trigo et al., 2019; Fabregat, 2020). Sin embargo, en este estudio descubrimos el impacto positivo que trabajar desde el tercer espacio (Zeichner, 2010) genera en el clima del centro, en las estrategias de trabajo colaborativo y la

sostenibilidad de las actuaciones programadas, además de alcanzar la democratización en la formación del profesorado como clave del éxito para lograr la transformación curricular.

La ejecución de la propuesta de acción diseñada ha generado lo que Fabregat (2020) considera otro de los efectos positivos del PLC, promover actuaciones innovadoras que influyen en el alumnado y en el profesorado. Para el alumnado, en Educación Infantil, con la obra *Mundo cruel*, aunque también en los diferentes cursos de Educación Primaria con otros LINF, la implementación de este tipo de libros se ha sumado a las todavía escasas evidencias sobre el potencial educativo que estos libros, cuando son adecuadamente dinamizados, ejercen para promover en el alumnado el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura crítica (Garraón, 2013; White, 2011; Ruth, 2009). Así, en los tres cursos de Educación Infantil, el alumnado accedió a los diferentes momentos de lectura propuestos por Solé (2000) estableciendo diferentes tipos de inferencias como hipótesis, predicciones, interpretaciones, conclusiones, preguntas, lectura entre líneas, conexión con los conocimientos previos y relaciones intertextuales. Afirmamos, por tanto, que los LINF se convierten en un recurso facilitador para alcanzar el principal objetivo de cualquier PLC, pues al tratar contenidos relacionados con las diferentes áreas curriculares ayuda a tratar de manera integrada las diferentes competencias (Pérez Esteve y Zayas, 2009). Para el profesorado, ha supuesto una oportunidad formativa de modelaje de enseñanza de la lengua, aplicando en la práctica todo lo aprendido durante el proceso formativo de planificación y adoptando el enfoque comunicativo funcional.

Tras analizar los testimonios de los diferentes agentes implicados durante la evaluación de la experiencia de innovación, se ha podido constatar el impacto positivo que los talleres de lectura con los LINF, el proceso formativo y la enseñanza y aprendizaje online, ha ejercido en el centro. La manifestación realizada por el propio profesorado sobre la elevada participación y motivación del alumnado hacia el aprendizaje y la lectura gracias a la metodología empleada, así como sus deseos de continuar trabajando en esta línea nos permiten concluir que el PLC ha repercutido positivamente en el desarrollo profesional docente, iniciándose importantes modificaciones en la cultura escolar con una prospectiva de futuro esperanzadora dada el alto grado de satisfacción mostrado por el claustro. En este sentido, se ha podido constatar que el PLC en el CEIP Príncipe Felipe, como en otros contextos en los que se ha venido implementado, ha resultado una estrategia óptima para trabajar desde el consenso en la mejora de la práctica educativa (Trigo et al., 2019).

Si bien este centro ha iniciado un importante camino, sigue siendo necesario continuar trabajando e investigando de manera longitudinal para evaluar si los cambios iniciados siguen en un futuro formando parte de la realidad que hoy lo caracteriza. Para ello, se espera ampliar el campo de estudio desde los testimonios de aquellos agentes que en esta investigación no han tenido la oportunidad de expresarse a viva voz: las familias que nos permitirán conocer la difusión del trabajo realizado en el



centro y su percepciones y vivencias sobre este; el alumnado, que nos brindará información sobre su progreso en la CCL y su nivel de satisfacción con la metodología empleada por el profesorado; el profesorado, puesto que adentrarnos de nuevo en sus aulas nos ayudará a descubrir si lo que se hizo en el presente curso tuvo una repercusión real en su práctica educativa; la biblioteca municipal, que nos permitirá conocer las alianzas que están dispuestos a establecer con el centro para mejorar las prácticas relacionadas con el fomento lector y la alfabetización informacional.

Con estas intenciones abrimos un nuevo ciclo de innovación a través de una matriz DAFO —tabla 15— analizando desde una perspectiva interna, las debilidades y las fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y las oportunidades de la situación actual del centro tras el desarrollo de la experiencia de innovación desde el PLC.

**Tabla 15**

*DAFO sobre la situación actual del centro después de desarrollar la experiencia de innovación*

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tiempo para desarrollar tareas de PLC.</li> <li>- Biblioteca con pocos fondos de LINF y falta de actividad para el fomento de la lectura y desarrollo de la ALFIN.</li> <li>- Ausencia de un documento escrito con las pautas comunes que se han trabajado para abordar la lectura de no ficción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de colaboración con otras instituciones (biblioteca, librería, ayuntamiento...).</li> <li>- Falta de implicación familiar.</li> <li>- Excesiva carga burocrática.</li> <li>- Imposibilidad de asistir los investigadores físicamente al centro.</li> </ul>
<b>C A M E</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición del claustro al cambio.</li> <li>- Implicación del equipo directivo.</li> <li>- Progresiva incorporación del LINF en las programaciones.</li> <li>- Mayor implicación y motivación del alumnado hacia el aprendizaje y la lectura.</li> <li>- Implementación de la metodología de talleres desde el enfoque comunicativo funcional.</li> <li>- Formación del profesorado en LINF y su dinamización.</li> <li>- Mayor coordinación y consensos en el centro y entre agentes internos y externos (tercer espacio).</li> <li>- Creación de un banco de materiales curriculares para la dinamización de LINF en todas las etapas educativas.</li> <li>- Cartografía de LINF por ciclos y centros de interés.</li> <li>- Entusiasmo y deseo de continuar trabajando la lectura con LINF.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación específica para el tercer año de PLC con asesoramiento de especialistas.</li> <li>- Participación de los investigadores en el centro para apoyar la planificación y ejecución de propuestas didácticas con LINF.</li> <li>- Alianza con el CEP para aumentar los fondos de la biblioteca escolar.</li> <li>- Difusión del trabajo realizado a través de jornadas formativa para los estudiantes de magisterio.</li> <li>- Posibilidades de acceso al centro para continuar investigando y mejorando la práctica educativa.</li> </ul>
Fortalezas	Oportunidades

*Fuente:* elaboración propia.

Conocida la situación actual se presenta un análisis CAME —tabla 16— para corregir las debilidades, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades detectadas, sugiriendo de este modo actuaciones que contribuyan al desarrollo de la experiencia innovadora desde el PLC en el próximo curso escolar.

**Tabla 16***CAME para la contribución de la innovación en el próximo año de PLC*

<b>C</b> <b>Corregir las debilidades</b>	<b>A</b> <b>Afrontar las amenazas</b>	<b>M</b> <b>Mantener las fortalezas</b>	<b>E</b> <b>Explotar las oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar los tiempos para incluir las tareas de PLC.</li> <li>- Redactar el plan lector incorporando las pautas acordadas para el tratamiento de la lectura de no ficción y otras cuestiones como la lectura intensiva y extensiva.</li> <li>- Programar actividades desde la biblioteca para realizar una mediación lectora adecuada y contribuir a la creación de hábitos lectores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer alianzas con otras instituciones (librería, biblioteca, ayuntamiento...) para participar en actividades de fomento de la lectura.</li> <li>- Promover la colaboración de las familias en las actividades que se realizan en el centro a través de las TIC.</li> <li>- Repartir la carga burocrática entre todo el claustro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar aprovechando la actitud positiva del claustro y la implicación del equipo directivo para nuevos cambios.</li> <li>- Seguir incorporando el LINF en las diferentes unidades didácticas/proyectos durante todo el curso escolar.</li> <li>- Emplear la metodología de talleres y métodos globalizados desde el enfoque comunicativo para motivar al alumnado hacia el aprendizaje de AL y ANL.</li> <li>- Utilizar los materiales elaborados y crear recursos con otros LINF.</li> <li>- Ampliar los fondos de la biblioteca con la cartografía de LINF.</li> <li>- Continuar trabajando desde el tercer espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar el apoyo externo del CEP y la universidad para seguir trabajando con el LINF y afrontar nuevos retos en relación con la CCL.</li> <li>- Difundir los resultados en la web de PLC, en las jornadas de buenas prácticas y en las universidades para conectar la formación inicial con la formación permanente.</li> <li>- Abrir las puertas del centro a la universidad para participar conjuntamente en las tareas de innovación e investigación.</li> <li>- Utilizar los recursos del CEP para enriquecer los fondos de la biblioteca escolar.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia.

Si bien los resultados obtenidos no pretenden generalizarse, el recorrido hasta ahora realizado desde el PLC y la dinamización de los LINF nos parece una experiencia digna de ser conocida por otros centros educativos, pudiendo, como señala Pérez Invernón (2019), servir de mentoría para aquellos que decidan iniciarse en la compleja pero gratificante experiencia de implementar un PLC. Además, la repercusión de esta innovación se refleja en la próxima difusión de la experiencia en el contexto universitario al preverse compartir la experiencia con los estudiantes de magisterio a través de una jornadas formativas presididas por los docentes responsables, combatiendo así con la problemática planteada por Trigo (2016) sobre la falta de conexión entre la formación inicial y la formación permanente, el desconocimiento de las actuaciones que la administración realiza en beneficio de la innovación educativa, así como el vacío en el panorama nacional sobre el LINF y su explotación didáctica.

La investigación presentada en estas páginas ha brindado la oportunidad de compatibilizar la práctica educativa que se desarrolla en las aulas con el estudio crítico y analítico de diferentes ámbitos educativos claves para encontrar respuestas a las necesidades y retos que hoy se presentan al profesorado. La formación adquirida nos ha preparado para desarrollar la práctica investigadora y la profesión docente con el rigor científico que merece, apostando por una universidad y una escuela interactuando juntas para alcanzar metas compartidas (Bernal, 2006).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, J. & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy*, 52(2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(1) 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147–171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bárcenas, K. y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151.
- Baredes, C. (2009). ¿Un libro de ciencias para niños es un librito de ciencias? *Educación y Biblioteca*, 171, 61-63.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa
- Bautista Vallejo, J. M. (2019). Impacto de la tecnología en la infancia y el trastorno por déficit de naturaleza (TDN). En E. Sánchez-Rivas, J. Ruiz Palmero y E. Sánchez Vega (Eds.), *Innovación y tecnología en contextos educativos* (pp. 1047–1058). Umaeditorial.
- Bernal, A. (2016). Cambio cultural en el contexto de la teoría del tercer espacio. En I. Carrillo Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 290–295). Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). UNED.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bonilla del Río, M. y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 151–163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Brugarolas, C. M. y Martín, M. (2002). Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. *Educación y biblioteca*, 14(128), 68-70.
- Burgos, I. (2019). Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. *Idelee Revista*, 288, s/p.
- Camps, A. (2002). Intervención, innovación e investigación. Una relación necesaria para las didácticas. *enunciación*, 17(2), 161-168.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2014). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerrillo, P. C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M. C. Utanda, P. C. Cerrillo y J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Cerrillo, P. C. (2009). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *Conferencia leída en la Fundación Gubelkian de Lisboa*. Recuperado de <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Consejo, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Alabe. Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.15645/alabe.2014.10.6>
- Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación

- inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Díaz Plaja, A. (1989). *Cómo organizar la biblioteca en la escuela*. Escuela Española.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Durban, G., García, J., Pulido, A., Lara, J. I. y Olmos, D. (2013). Las bibliotecas escolares como agentes mediadores. En J. García Guerrero (Dir.), *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela* (pp. 25-33). Junta de Andalucía.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042>
- Fabregat, S. (2019). El programa "Proyecto Lingüístico de Centro": una propuesta interdisciplinar de mejora de la competencia comunicativa en los centros escolares de Andalucía. *E-SEDLL*, 2, 1-15.
- Fabregat, S. (2020). La mejora de las habilidades comunicativas como espacio de innovación: un acercamiento al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.992>
- Fabregat, S. y Fontich, X. (2015). La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 83-94.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2021). *Principales resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. Conecta. <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2021/02/Barometro-de-Habitos-de-Lectura-2020-FGEE.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Graó.
- Fons, M. (2007). Enseñar a leer y a escribir. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 179-212). Síntesis Educación.
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYLDOS Ediciones.
- García Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23.
- Garraón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 199-214.
- Gómez Alfonso, J. A. (2009). Competencia en Comunicación Lingüística. En CEJE (Ed.), *IV Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria. "Implantación y desarrollo de la LOE: Competencias básicas y Convivencia"* (pp. 47-58). Consejería de Educación Junta de Extremadura.
- Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década. *Anuario ThinkEPI*, 4, 94-102.
- González Riaño, X. A., Buisán Sarradell, C. y Sánchez Rodríguez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa.

- Gutiérrez Cabello, A. (2017). Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 35-49. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.1.35>
- Heredia H. y Moreno, P. (2015). El Plan de Lenguas y Biblioteca de Centro, un análisis de las necesidades. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 323-329). Universitat Politècnica de València.
- Hughes, J. (2006). Is That a Fact? The “Real” World Through Children’s Non-fiction. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 32(1), 154-169.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Graó.
- Jiménez Fernández, R., Romero Oliva, M. F. y Heredia Ponce, H. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de Humanidades*, 37, 151-178.
- Junta de Andalucía. (2011). Consejería de Educación. *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar. Documento de referencia para la creación de bibliotecas escolares DR1/BECREA*. Ministerio de Educación.
- Junta de Andalucía. (2020-2021). Consejería de Educación. *Dossier PLC. Proyecto Lingüístico de Centro*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/programa-proyecto-linguistico-de-centro>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Leartes.
- Kesler, T. (2012). Evoking the World of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children’s Literary Education*, 43, 338-354. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>
- Kriscautzky, M. y Ferrerio, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34.
- Kuhn, K., Rausch, C., McCarty, T., Montgomery, S. & Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Biblioteca virtual em saúde.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158- 17207. <https://todofp.es/dam/jcr:9e070e8f-3e4a-40bc-8d82-4650aa135bbf/a17158-17207-pdf.pdf>
- López Gil, M. (2018). El sujeto digital en la sociedad líquida: Hacia una reconceptualización ético-política. En R. Vázquez Recio (Ed.), *Reconocimiento y bien común en la educación* (pp. 83–118). Morata.
- Marcelo García, C. (1996). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En *Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa de Andalucía* (pp. 153-223). Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaira.
- Mata, J. (2008). *10 ideas claves. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Mata, J. (2009). Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Ed.), *Lecturas en la red y redes en torno a la biblioteca. Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura* (pp. 103-120). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson. Pretinche Hall.
- Mendoza, A. (1998a). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233-239.
- Mendoza, A. (1998b). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora Informe español. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020a). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020b). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020c). *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaria General Técnica.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En J. C. Santos y P. López (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 301-332). Universidad da Coruña.
- Nemirovsky, M. (2001). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.
- Nemirovsky, M. (2003). Estudiar con textos expositivos. En M. Nemirovsky (Coord.), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en la escuela* (pp. 5-10). CIE.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En M. Nemirovsky (Coord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 11-30). Graó.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Pérez Esteve, P. (2007). La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. En M. P. Fernández Martínez (Coord.), *La competencia en Comunicación Lingüística en las Áreas del Currículo* (pp. 9-38). Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo*, 30, 13-35. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Quiñones, A. y Latorre, G. (2017). Guía didáctica basada en la ponencia: "Cómo preguntar para que te pregunten. El interrogante como motor del aprendizaje". Ellen Duthie. Feria del Libro, 2017. *Fundación Lumis*, 1-28. [https://entrecorillas.el-libro.org.ar/wp-content/files\\_mf/1532015690Gui%CC%81aDid%C3%A1cticaEllenDuthieversi%C3%B3nfinal.pdf](https://entrecorillas.el-libro.org.ar/wp-content/files_mf/1532015690Gui%CC%81aDid%C3%A1cticaEllenDuthieversi%C3%B3nfinal.pdf)

- Rodríguez Gómez, G., Flores Gil, J. y Jiménez García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Aljibe.
- Romero Oliva, M. F. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero Oliva, M. F. Trujillo, F. y Rubio, R. (2018). Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un proyecto de Lengua de Centro. *Aula de Encuentro*, 20(2), 5-20. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro: desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 79, 51–59.
- Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A. y Trujillo Sáez, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1–34. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.295>
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., Trigo Ibáñez, E. y Romero Claudio, C. (2021b, en prensa). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, s/p.
- Romero Oliva, M. F., Trigo Ibáñez, E. y Heredia Ponce, H. (2021a, en prensa). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16, s/p.
- Romero Oliva, M. F., Trigo, E., Heredia, H. y Romero Claudio, C. (2021c, en prensa). Claves e instrumentos para caracterizar un libro de no ficción. En R. Tabernero (Coord.), *Los libros de no ficción en la formación lectora. De la delimitación a las propuestas de centro* (s/p). Graó.
- Ruth, S. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Sabariego Puig, M. (2010). Etnografía y estudios de caso. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 425-445). Dykinson.
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Santillana.
- Sánchez Rodríguez, S. (2016). Hablar para comunicarse. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 165-177). Síntesis.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). Investigación-acción. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 540-541). Dykinson.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54.
- Sarto, M. (2002). *Animación a la lectura: con nuevas estrategias*. SM.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11ª ed). Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Tabernero, R. (2018). *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción* (Memoria científico-técnica de proyectos individuales). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación (TIC). En A. Teberosky y M. Soler (Coomps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 181-196). Horsori.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.

- Torres Santomé, J. (2015). Neoliberalismo y tergiversación de las finalidades de los sistemas educativos. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento* (pp. 9-22). Ediciones Aljibe.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. RESED. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. [http://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2016.i4.07](http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2016.i4.07)
- Trigo, E., Heredia, H., Romero Oliva, M. F. (2021). El Proyecto Lingüístico de Centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas. *HOLOS*, 2(37), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12096>
- Trigo, E., Romero Oliva, M. F. y García Delgado de Mendoza, Á. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, 30, 37-72. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.37>
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Trujillo, F. (2015a). Una oportunidad para el cambio. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 1-4.
- Trujillo, F. (2015b). Un abordaje global de la competencia lingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 10-13.
- Trujillo, F. (2020). La organización de un año atípico: claves para una organización de centro eficaz mientras dure la pandemia. En F. Trujillo (Ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (s/p). Los libros de la catarata.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Ediciones Aljibe.
- Vigne, É. y Torregosa, G. (2017). El formato libro y el libro objeto. *Trama & Texturas*, 32, 15-20.
- Vizcaíno Verdú, A., Contreras Pulido, P. y Guzmán Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 27(59), 93-101. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- White, L. (2011). The place of non-fiction texts in today's primary school. *Synergy*, 9(1), s/p.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(3), 1-18.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7ª ed). Graó.
- Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En F. Cruces (Coord.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 81-102). Ariel.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.



## 8. ANEXOS

### Anexo I. Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro

Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro	
Dimensiones/Indicadores	Observaciones
<b>1.Situación del PLC</b>	
1.1. Nivel de CCL del alumnado (hablar, escuchar, leer y escribir)	
1.2. Año	
1.3. Objetivos	
1.4. Líneas de actuación	
1.5. Compromiso de los agentes implicados	
1.6. Otros (Actuaciones previas del centro vinculadas a la mejora de la CCL)	
<b>2. Lectura y biblioteca</b>	
2.1. Planes y programas relacionados con lectura y biblioteca	
2.2. Biblioteca de centro	
2.3. Biblioteca de aula	
2.4. Tratamiento de la lectura	
2.5. Participación de las familias y otros agentes educativos en la lectura	
2.6. Especificar	
<b>3.Otros aspectos para analizar</b>	
3.1. Especificar	

## Anexo II. Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión

Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión				
Nº	Fecha/Sesión	Participantes	Objetivos	Temas de discusión
1	<b>25 de enero</b> Reunión de acceso al campo	Investigadores Miembros del grupo ineDLL Equipo directivo Asesor del CEP	Negociar el acceso al campo y conocer las actitudes del centro hacia la innovación	Necesidades detectadas en el centro educativo, posibilidades de trabajo, preferencias de actuación y dificultades organizativas
2	<b>11 de febrero</b> Reunión de planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Desarrollar un plan de acción para el centro	Propuestas de trabajo diseñadas
3	<b>15 de febrero</b> Sesión formativa con el claustro	Profesorado Equipo directivo Asesor del CEP Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Presentar las propuestas de trabajo diseñadas y descubrir las impresiones del profesorado y otros agentes implicados	Propuestas de trabajo diseñadas
4	<b>25 de marzo</b> Reunión de replanificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Conocer las opiniones y percepciones del profesorado sobre las propuestas de trabajo presentadas y rediseñar la propuesta de actuación	Propuestas de actuación para implementar en el centro: opciones metodológicas, temporalización, y selección de LINF, espacios
5	<b>8 de abril</b> Reunión de revisión de la planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Compartir las propuestas de trabajo definitivas para mejorarlas y resolver cuestiones organizativas relativas a la implementación	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF

6	<b>19 de abril</b> Reunión de validación de la planificación de la acción con el equipo de ciclo	Profesorado 3, 4 y 5 años de Educación Infantil Investigadora de infantil Asesor del CEP	Presentar la propuesta definitiva, negociar modificaciones para la mejora y organizar la intervención en las aulas	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF
7	<b>19 de abril</b> Reunión de retroalimentación de la planificación de la acción	Investigadores Miembros del grupo ineDLL Asesor del CEP	Compartir opiniones sobre las reuniones de ciclo y valor la adecuación de los diseños presentados	Propuesta de actuación: talleres de lectura con el LINF
8	<b>7 de junio</b> Sesión evaluativa del PLC con el claustro	Profesorado Equipo directivo Asesor del CEP Investigadores Miembros del grupo ineDLL	Evaluar la experiencia desarrollada en el marco del PLC	Logros y dificultades en los talleres de lectura, utilidad de la experiencia e impacto generado en el alumnado, profesorado, centro, y propuestas de mejora y perspectivas de futuro para el PLC

**Anexo III. Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF**

<b>Guion de observación sobre la implementación de los talleres de lectura con el LINF</b>	
<b>Dimensiones/Ítems</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Estrategias de lectura</b>	
Antes de la lectura: Se han activado conocimientos previos, formulado predicciones y creados objetivos de lectura.	
Durante la lectura: Se han establecido diferentes tipos de inferencias (hipótesis, interpretaciones, predicciones, conclusiones), se ha controlado la comprensión formulando preguntas sobre lo que no se comprende y aclarando dudas, se ha leído entre líneas entendiendo la información que no aparece explícita.	
Después de la lectura: Se ha realizado una recapitulación, se han resumido las ideas principales y se ha conversado sobre el libro.	
<b>Utilidad del LINF</b>	
Ha permitido acceder a las diferentes competencias básicas educativas: CCL, CMCT, CD, CPAA, SIE, CEC, CSS.	
Ha generado la curiosidad y el deseo de investigar sobre el tema del libro u otros temas relacionados.	
Ha brindado la oportunidad de participar en experiencias de lectura auténticas que conectan con su vida real.	
Ha motivado al alumnado a la lectura gracias al soporte visual y el formato atractivo del libro.	
Ha puesto en marcha habilidades y estrategias de lectura crítica al mismo	

tiempo que ha ampliado el conocimiento de otras áreas de contenido no lingüísticas.	
Ha promovido la alfabetización académica a través del empleo de vocabulario específico del contenido del libro.	
Ha generado la exposición a diferentes estructuras y características textuales.	
<b>Metodología de enseñanza</b>	
El docente se ha ajustado al enfoque metodológico seguido en los talleres: enfoque comunicativo integrando contenidos de AL y ANL desde la interacción y la cooperación.	
El docente ha participado en la dinamización del libro atendiendo a los momentos: antes, durante y después de la lectura.	
El docente ha adoptado un rol de acompañante ofreciendo andamiaje al alumnado.	
El docente y el dinamizador se han coordinado para enriquecer el desarrollo de los talleres.	
El docente y el dinamizador han resuelto las dificultades generadas por la multimodalidad del aula.	

## Anexo IV. Cronograma de las tareas realizadas en el proceso de investigación

FASES Y ETAPAS DEL PROCEOS DE INVESTIGACIÓN	MESES							
	E	F	M	A	M	J	J	A
<b>1.FASE PREPARATORIA: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</b>								
1.1. Reunión del equipo de investigación: propuesta de participación en el proyecto de investigación.								
1.2. Análisis documental para el diagnóstico inicial sobre la situación del centro.								
1.3. Aproximación al diseño de investigación: objetivos y cuestiones de investigación, revisión de artículos, libros y bibliográfica sobre el ámbito de investigación, estrategias de recogida de información.								
<b>2. FASE DE TRABAJO DE CAMPO: PLAN DE ACCIÓN</b>								
<b>2.1. Planificación de la acción</b>								
2.1.1. Reunión del equipo de investigación con el equipo directivo y el asesor del CEP: presentación del equipo de investigación y negociación de acceso al campo (grabación y toma de notas).								
2.1.2. Reunión equipo de investigación: delimitación del diseño de la propuesta de acción para el centro (grabación y toma de notas).								
2.1.3. Elaboración de la cartografía de libros de no ficción sobre los centros de interés del centro.								
2.1.4. Elaboración de propuesta de actuación a través de métodos globalizados por centros de interés.								
2.1.5. Elaboración del Google Site para incorporar los materiales que se van elaborando.								
2.1.6. Reunión del equipo de investigación: organización, preparación y revisión de las presentaciones de la sesión formativa.								
2.1.7. Sesión formativa con el claustro: formación sobre los libros de no ficción y presentación de las propuestas de acción (grabación y toma de notas).								
2.1.8. Reunión del equipo de investigación después de la sesión formativa: intercambio de opiniones sobre la experiencia (grabación y toma de notas).								
2.1.9. Reunión del equipo de investigación: comunicación de las opiniones del profesorado y replanificación de las propuestas de acción (grabación y toma de notas).								
2.1.10. Selección del libro <i>Mundo cruel</i> y análisis a través de la plantilla de análisis del libro de no ficción.								
2.1.11. Elaboración de la propuesta didáctica de talleres de lectura <i>Mundo cruel</i> para EI.								
2.1.12. Reunión del equipo de investigación: revisión del diseño de las propuestas didácticas (grabación y toma de notas).								

---

2.1.13. Elaboración de los materiales didácticos para la propuesta de talleres y guía didáctica para el profesorado.

2.1.14. Preparación y envío de materiales al centro.

2.1.15. Reunión de la investigadora El con el profesorado de El: presentación de la propuesta de acción definitiva, negociación de modificaciones y acuerdos de coordinación (grabación y toma de notas).

2.1.16. Reunión del equipo de investigación con el asesor del CEP: reflexión sobre la adecuación del diseño de intervención (grabación y toma de notas).

## **2.2. Ejecución de la acción**

2.2.1. Implementación del taller 1 en 3, 4 y 5 años: Un libro diferente para pensar, reflexionar y debatir (observación participante, grabación y toma de notas).

2.2.2. Implementación del taller 2 en 3, 4 y 5 años: Un mundo cruel (observación participante, grabación y toma de notas).

2.2.3. Implementación del taller 3 en 3, 4 y 5 años: Lectura a debate (observación participante, grabación y toma de notas).

2.2.4. Implementación del taller 4 en 3, 4 y 5 años: Nuestro libro cruel (observación participante, grabación y toma de notas).

2.2.5. Preparación del material formativo elaborado para la implementación de los talleres en una carpeta de Google Drive.

## **2.3. Evaluación de la acción**

2.3.1. Reunión final con todos los agentes participantes: valoración de la experiencia y líneas prospectivas (grabación y toma de notas).

2.3.2. Abandono del campo.

## **3. FASE DE ANÁLISIS DE DATOS**

3.1. Transcripción de grabaciones.

3.2. Cumplimentación de los instrumentos de recogida de información.

3.3. Organización, selección y categorización de la información relevante.

3.4. Interpretación de la información.

## **4. FASE INFORMATIVA**

4.1. Contraste de los resultados con los fundamentos teóricos.

4.2. Redacción definitiva del informe.

---

## Anexo V. Codificación de los instrumentos y los sujetos informantes

Codificación de los instrumentos de recogida de información	
Instrumento para la recogida de información	Código
Ficha de registro para analizar la situación inicial del centro educativo	FR
Guía temática semiestructurada de los diferentes grupos de discusión	GD_1; GD_2; GD_3; GD_4; GD_5; GD_6; GD_7; GD_8
Guion de observación de los talleres de lectura	GO
Diario de investigación	DIN

Codificación de los sujetos informantes para el análisis de datos		
Categoría	Informante	Código
Investigadores del proyecto	Investigador Educación Infantil	I_EI
	Investigador del primer ciclo de Educación Primaria Obligatoria	I_1ºEPO
	Investigador del segundo ciclo de Educación Primaria Obligatoria	I_2ºEPO
	Investigador del tercer ciclo de Educación Primaria Obligatoria	I_3ºEPO
Formadores miembros del grupo ineDLL	Formador del grupo de investigación ineDLL 1	FGI_1
	Formador del grupo de investigación ineDLL 2	FGI_2
	Formador del grupo de investigación ineDLL 3	FGI_3
CEP	Asesor del CEP	A_CEP
Docentes	Docente de (3,4,5) años de Educación Infantil	D_(X)EI
	Docente de (1º-6º) de Educación Primaria Obligatoria	D_(Xº)EPO
	Docente de apoyo (1,2)	D_A(X)
Alumnos	Alumno (Nº) de (3, 4, 5) de Educación Infantil	A(Nº)_(X)EI
Equipo directivo	Jefa de estudios/coordinadora de PLC	JE
	Director	DI